DOCUMENT RESUME

ED 368 086 EC 302 750

AUTHOR	Audet, Danielle; Royer, Egide
TITLE	Ecole et Comportement: Un Guide d'intervention au secondaire (School and Behavior: An Intervention Guide for the Secondary Level).
INSTITUTION	Ministry of Education, Quebec (Canada).
REPORT NO	ISBN-2-550-23699-8
PUB DATE	Apr 93
NOTE	88p.; For companion document, see EC 302 751.
PUB TYPE	Guides - Non-Classroom Use (055)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	MF01/PC04 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Adolescents; *Behavior Change; *Behavior Problems; *Classroom Techniques; Disability Identification; Identification; *Intervention; Secondary Education; *Student Evaluation; Teaching Methods
IDENTIFIERS	Quebec

ABSTRACT

This guide is designed to assist in providing appropriate educational services to secondary students who exhibit behavior problems. The guide discusses what is known about adolescence, as a basis for understanding secondary students. It examines methods of identifying students with behavior problems and proposes two courses of intervention based on a decision making and planning model. The two intervention approaches discussed include: (1) an Iowa model which follows five steps, from dealing with the behavior problem within the classroom or home, conducting prereferral intervention activities, determining that special services are needed, choosing the most appropriate service, and implementing and revising the selected interventions; and (2) a Quebec (Canada) model which defines priorities of student needs, determines intervention objectives and strategies, designates responsibilities among the educational team, coordinates the team's work, and establishes a calendar and an evaluation method. The guide describes specific types of intervention found to be effective (such as conflict resolution and behavior modification), emphasizes the importance of collaboration with other members of the educational team, and outlines the development of a service plan. A brief case study demonstrates use of the intervention approach. (Contains 58 references.) (JDD)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 368 086

UN GUIDE D'INTERVENTION AU SECONDAIRE

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Egide Royer
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

EC 302750

Québec

2

BEST COPY AVAILABLE

ÉCOLE ET COMPORTEMENT

UN GUIDE D'INTERVENTION AU SECONDAIRE

Danielle Audet
Égide Royer

Ministère de l'Éducation
Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires

Avril 1993

Conception et rédaction :
Danielle Audet, Commission scolaire La Neigette, Rimouski
Égide Royer, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires (DASSC)

Supervision de l'élaboration du document :
Égide Royer, DASSC

Supervision de la rédaction finale du document :
Monique Rancourt, DASSC

Consultation :
Sylvie Lavoie, Commission scolaire Chomedey de Laval, Laval

Graphisme :
Mireille Desgagné (dessins)

Traitement de texte :
Lyne Trudelle, DASSC

Mise en pages :
Lise Matte, DASSC

L'utilisation du masculin dans ce texte n'a pour but que d'en alléger la lecture.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation 9293-0720

ISBN 2-550-23699-8

Dépôt légal : deuxième trimestre 1993
Bibliothèque nationale du Québec

AVERTISSEMENT

Le présent document a été rédigé avant que soient modifiées les définitions d'«élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage», par suite de l'entente conclue le 3 juillet 1992 entre le Comité patronal de négociations et les syndicats d'enseignantes et d'enseignants. Ces modifications ont entraîné la création de la catégorie des «élèves ayant des difficultés d'ordre comportemental», qui comprend elle-même deux sous-catégories : celle des «élèves ayant des troubles de comportement» et celle des «élèves ayant des troubles graves de comportement associés à une déficience psychosociale».

«Un guide d'intervention au secondaire» ne concerne que la catégorie des «élèves ayant des troubles de comportement» (dénommés auparavant «élèves ayant des troubles de conduite ou de comportement»). La catégorie des «élèves ayant des troubles graves de comportement associés à une déficience psychosociale» fera l'objet d'un guide d'intervention particulier.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX vi

PRÉSENTATION 1

CHAPITRE PREMIER
LES ÉLÈVES DU SECONDAIRE : L'ADOLESCENCE 3

1.1 Les transformations physiques 4
1.2 Les transformations psychologiques 4
1.3 L'évolution psychosociale 5
1.4 La maturation cognitive 6
1.5 Les centres d'intérêt, les forces et les qualités des adolescents 7

CHAPITRE II
LES ÉLÈVES AVEC DES TROUBLES DU COMPORTEMENT 9

2.1 Définition 9
2.2 Types et caractéristiques des comportements 10
2.3 Dépistage, évaluations normative et fonctionnelle 14

CHAPITRE III
UNE DÉMARCHE D'INTERVENTION 17

3.1 Le modèle de l'Iowa 17
3.2 Une démarche fonctionnelle pour l'élaboration d'un plan d'intervention ... 20
3.3 Le plan d'intervention 22

CHAPITRE IV
LES TYPES D'INTERVENTION 27

4.1 Les mesures préventives 28
4.1.1 Un milieu scolaire stimulant 28
4.1.2 Le travail d'équipe 31
4.1.3 Une connaissance des besoins de l'élève 33
4.1.4 Les mesures d'encadrement 35
4.1.5 La communication 39
4.1.6 L'observation 45
4.1.7 L'établissement d'objectifs 47
4.1.8 La relation d'aide 49

4.2 Les mesures spécialisées 53
4.2.1 L'interaction éducative 53
4.2.2 La thérapie de la réalité 56
4.2.3 Les techniques d'intervention de Redl et Wineman 59
4.2.4 La résolution de conflits 63
4.2.5 La modification du comportement 64
4.2.6 La rétroaction et le renforcement 67

CHAPITRE V
LA CONCERTATION ET LE PLAN DE SERVICES 71

5.1 La concertation 71
5.2 Le plan de services 72

CONCLUSION
L'HISTOIRE D'ALEXANDRE 75

BIBLIOGRAPHIE 77

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : Les forces et les qualités à l'adolescence 7

TABLEAU 2 : La typologie de Kauffman (1989) 12

TABLEAU 3 : Les méthodes d'évaluation : normative et fonctionnelle 15

TABLEAU 4 : Le plan d'intervention 23

TABLEAU 5 : Les catégories d'intervention 27

TABLEAU 6 : Les paramètres dont il faut tenir compte pour établir le code de vie de l'école et en assurer le respect 29

TABLEAU 7 : Les caractéristiques d'un milieu scolaire sain et cohérent 30

TABLEAU 8 : Les besoins de tout individu selon Maslow 34

TABLEAU 9 : L'observation systématique du comportement 46

TABLEAU 10 : Les critères pour la définition d'un objectif 47

TABLEAU 11 : La relation d'aide 50

TABLEAU 12 : Les habiletés utiles à une relation d'aide 51

TABLEAU 13 : Les techniques de modification du comportement 66

TABLEAU 14 : Les trois catégories de renforçateurs 69

TABLEAU 15 : Le plan de services 72

TABLEAU 16 : La préparation d'un plan de services 74

PRÉSENTATION

Depuis quelques années, nous assistons, dans les écoles du Québec, à une prise de conscience grandissante des besoins particuliers des élèves qui présentent des troubles du comportement. Cette préoccupation est d'ailleurs liée à une augmentation régulière du nombre de jeunes reconnus comme ayant des difficultés sur le plan du comportement, tout particulièrement au secondaire. Ainsi, pour l'année 1991-1992, les commissions scolaires indiquaient que 10 195 élèves du secondaire, soit 2,59 p. 100, pouvaient être considérés comme présentant des troubles du comportement, comparativement aux 7 294 (1,81 p. 100) décelés en 1985-1986. De plus, il existe des indications voulant qu'un nombre encore plus important de jeunes aient recours à des services complémentaires liés à des besoins sur le plan affectif ou social. Parallèlement, nous constatons que le milieu scolaire a besoin d'une démarche et d'outils pour aider efficacement ces jeunes. Le ministère de l'Éducation, préoccupé par cette situation, a réalisé, dans la série «École et comportement», un certain nombre d'instruments à l'intention des agents d'éducation[1].

L'objectif du présent document est de proposer aux agents d'éducation (direction d'école, personnel enseignant et non enseignant) un guide fonctionnel pour les aider à donner les services éducatifs appropriés aux élèves du secondaire qui présentent des troubles du comportement.

La première partie du guide consiste en un bref rappel des connaissances actuelles sur l'adolescence, information qui constitue la toile de fond qui permet de comprendre les élèves du secondaire. Dans le deuxième chapitre, on aborde la question de l'identification des élèves qui présentent des troubles du comportement. En troisième lieu, sont proposés une démarche d'intervention basée sur un modèle éducatif de prise de décision et un processus de plan d'intervention. Le quatrième chapitre traite de

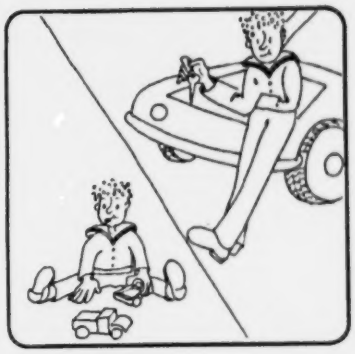
1. Ce document s'inscrit dans le Plan de développement «Les services éducatifs aux jeunes présentant des troubles du comportement», MEQ, (1989-1994).

différents types d'intervention souvent efficaces auprès des jeunes vivant des difficultés comportementales, alors que la dernière partie du document porte sur les principes de la concertation et du plan de services.

Ce guide d'intervention a été conçu comme un instrument de travail réaliste qui peut être utilisé par le personnel scolaire. Il renferme des suggestions souvent très concrètes tout en laissant à chacun la possibilité d'adapter et d'enrichir les éléments abordés selon les besoins des élèves et sa propre expérience professionnelle.

CHAPITRE PREMIER

LES ÉLÈVES DU SECONDAIRE : L'ADOLESCENCE



Tous nous avons entendu à plus d'une reprise des phrases telles : *«Petits enfants, petits problèmes, grands enfants, grands problèmes»* ou bien *«Attends à l'adolescence, tu n'as pas fini de t'inquiéter»*. Les adultes qui regardent grandir leurs enfants appréhendent cette période. Nous remarquons sensiblement le même phénomène chez le personnel scolaire qui observe certains élèves passer au secondaire. Il demeure que pour avoir une compréhension pertinente des difficultés de comportement à l'école secondaire, il est indispensable d'avoir une connaissance assez complète de cette période de croissance que l'on appelle *adolescence*.

L'adolescence est un âge d'évolution, de mouvement, de transformation et d'action. Cette étape se distingue par des changements sur les plans physique, psychologique, affectif, sexuel et social et constitue une période importante de transition de l'enfance à l'état adulte.

En effet, à l'adolescence les jeunes connaissent la maturation de leur corps et divers changements psychologiques qui s'y rattachent. C'est une période où ils doivent quitter le monde douillet et protégé de l'enfance et réaliser de nouveaux apprentissages sociaux. Chacun réagira différemment, en fonction de sa personnalité, de son milieu familial, de son milieu scolaire et de l'attitude de la société à son égard.

Nous pouvons affirmer que cette période est parfois difficile, puisqu'il s'agit d'un changement important par lequel un enfant passe d'une situation de dépendance et de

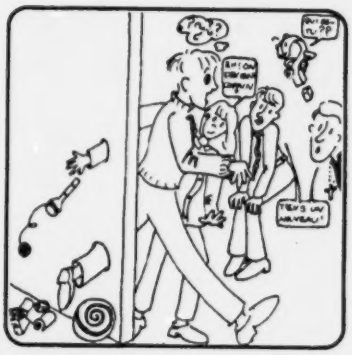
protection à une autonomie personnelle. Il est compréhensible que cette évolution provoque des heurts et des conflits qui, selon les attentes du milieu et les caractéristiques individuelles, peuvent nécessiter des mesures d'aide.

1.1 Les transformations physiques

L'adolescence est, sur le plan physique, une période de croissance. Nous observons donc sur ce plan plusieurs changements qui suscitent une inquiétude chez les adolescents et qui les amènent, entre autres, à donner une grande importance à l'image qu'ils projettent. Ils examinent souvent leurs camarades en portant une grande attention aux petits détails, pour ainsi justifier ou apaiser leurs craintes à l'égard de leur propre apparence. Il est reconnu que les jeunes des deux sexes veulent ressembler à leurs compagnons et qu'ils seront embarrassés, entre autres, si leur maturation physique les différencie trop de ces derniers. L'image que les jeunes ont d'eux-mêmes à cette période dépend donc beaucoup de la façon dont ils jugent leur apparence physique.

1.2 Les transformations psychologiques

La période de l'adolescence est également une étape où le jeune se prépare psychologiquement à faire son entrée dans le monde adulte. Cette préparation se traduit souvent par :

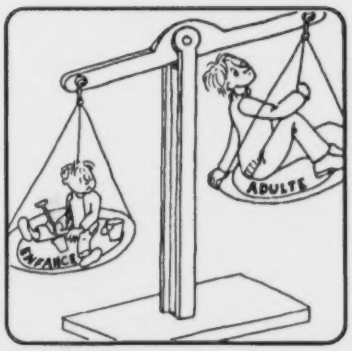


- une préoccupation du présent plutôt que de l'avenir;
- une recherche de ses valeurs personnelles et de son identité;
- une redéfinition de ses relations avec ses parents, avec les personnes représentant l'autorité et aussi avec les camarades;
- la recherche d'engagements sociaux, religieux, culturels et autres.

1.3 L'évolution psychosociale

Un trait particulier chez les jeunes à cette étape est la recherche de leur identité. Les adolescents aspirent à mieux se définir, à faire reconnaître leur propre personnalité. Le tout donne lieu à une période de remise en question souvent conflictuelle et à une confusion des rôles. Leur croissance physique accélérée et une nouvelle maturité sexuelle encouragent les adolescents à remettre en question les rôles qu'ils jouent dans la société des adultes. À cette étape, ils ont à définir ce qu'ils sont et désirent être, autant sur le plan personnel que professionnel.

L'adolescent a une personnalité en devenir. Il cherche à préciser l'image de lui-même, dans un monde qu'il ne comprend que partiellement, avec un corps qu'il commence à peine à découvrir. Il est partagé entre le désir d'être une personne qui veut s'affirmer et la crainte de perdre la sécurité et l'assurance que sa famille lui apporte.



Parallèlement à cette distance que les adolescents prennent par rapport à leur famille et à cette recherche de leur identité, on trouve chez eux le besoin d'appartenir à un groupe.

Les jeunes aiment être en groupe. Ensemble, ils se cherchent une raison d'être, des idéaux à atteindre, une image rassurante d'eux-mêmes, tous des éléments qui apaisent leur insécurité et leur redonnent un sentiment de valeur. Entre eux, ils se sentent forts et indépendants; il n'y a rien qu'ils ne peuvent faire en groupe, alors que seuls ils peuvent être timides et désemparés.

Le groupe procure un sentiment de sécurité, il est la bouée qui sauve de l'isolement, ou de la solitude que le jeune ne peut vivre. Ce groupe est une façon de se protéger du

monde extérieur, un milieu où les jeunes se sentent plus forts devant le monde adulte. Cette influence des camarades est très importante et peut être considérée comme positive ou négative selon le groupe d'appartenance choisi par l'adolescent et les critères établis dans l'environnement immédiat du jeune.

L'adolescence, c'est aussi la sexualité arrivée à maturité, caractérisée par l'accroissement des pulsions sexuelles, l'attirance vers l'autre et la recherche du plaisir. La sexualité devient un centre d'intérêt important pour les adolescents, sur lequel ils désirent être informés. Leurs questions et leurs préoccupations concernent, entre autres, le contrôle des naissances, les relations sexuelles, la procréation ainsi que la relation amoureuse.

1.4 La maturation cognitive

La période de l'adolescence, sur le plan cognitif, est celle des opérations formelles caractérisée par la capacité de réaliser des déductions et des raisonnements. L'adolescent peut désormais supposer et imaginer une variété infinie de possibilités : il est capable d'avoir un raisonnement en utilisant des hypothèses.

Les répercussions de cette maturation cognitive permettent à l'adolescent d'échafauder mille et un plans nouveaux. Il découvre ses aptitudes et son potentiel de réflexion.

1.5 Les centres d'intérêt, les forces et les qualités des adolescents

La période de l'adolescence est faite de recherche, de découverte et d'expérimentation qui amènent les jeunes à s'interroger sur les divers phénomènes sociaux.

Malgré leur désir d'être indépendants de leur famille, les adolescents tiennent beaucoup à ce que leurs parents répondent à leurs questions. Ils aiment être informés, sensibilisés à des problématiques qui les touchent et qu'ils se considèrent capables de comprendre. Il ne faut surtout pas leur servir l'argument qu'ils sont trop jeunes, mais plutôt les accompagner, les soutenir dans leurs nouvelles connaissances et expériences. L'adolescence est reconnue comme étant une période importante dans le cheminement de tout individu; elle peut être excitante, car tout semble possible. Au seuil de l'amour et d'une carrière, sur le point de participer activement à la vie en société, l'adolescent découvre ses forces et ses qualités tout en aspirant à les accroître et à les utiliser comme adulte.

TABLEAU 1

Les forces et les qualités à l'adolescence
- la vitalité, l'énergie; - l'idéalisme, l'espérance; - la capacité de remettre en question les valeurs sociales; - le courage et la capacité de prendre des risques; - l'indépendance; - le sens aigu de la justice; - le sens des responsabilités; - la capacité d'adaptation; - l'ouverture d'esprit, l'honnêteté, la franchise; - la loyauté; - l'humour; - l'attitude optimiste.

Pour bien comprendre les jeunes qui éprouvent des difficultés comportementales, tout agent d'éducation doit avoir en mémoire les traits caractéristiques de l'adolescent, car ce n'est pas la nature des difficultés qui pose des problèmes, mais bien leur fréquence, leur intensité, leur durée et le caractère agressif ou dépressif de l'adolescent.

CHAPITRE II

LES ÉLÈVES AVEC DES TROUBLES DU COMPORTEMENT

Plusieurs élèves présentent, à un moment ou à un autre de leur période scolaire, un comportement inacceptable ou des difficultés d'adaptation. Il faut discerner les écarts de conduite, qui proviennent de la tendance des adolescents à mettre à l'épreuve les règles des adultes pour affirmer de plus en plus leur indépendance, du comportement qui sort de la norme avec une évidence criante et qui handicape ces jeunes au point de rendre nécessaire l'adaptation des services éducatifs.

2.1 Définition

Afin d'identifier les élèves qui manifestent des troubles du comportement, le ministère de l'Éducation du Québec propose la définition suivante :

> «L'élève ayant des troubles de comportement est celle ou celui dont l'évaluation psychosociale, réalisée en collaboration par un personnel qualifié et par les personnes visées, avec des techniques d'observation ou d'analyse systématique, révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial.
>
> «Il peut s'agir :
>
> - de comportements sur-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (paroles et actes injustifiés d'agression, d'intimidation, de destruction, refus persistant d'un encadrement justifié...)
>
> - de comportements sous-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (manifestations de peur excessive des personnes et des situations nouvelles, comportements anormaux de passivité, de dépendance et de retrait...).
>
> «Les difficultés d'interaction avec l'environnement sont considérées significatives, c'est-à-dire comme requérant des services éducatifs particuliers, dans la mesure où elles nuisent au développement de l'élève en cause ou à celui d'autrui en dépit des mesures d'encadrement habituellement prises à son endroit.

> «L'élève ayant des troubles de comportement présente fréquemment des difficultés d'apprentissage, en raison d'une faible persistance face à la tâche ou d'une capacité d'attention et de concentration réduite[2].»

Avant d'aborder de façon plus précise les caractéristiques des troubles du comportement, il est utile de préciser certains concepts de la définition[3]. «L'évaluation psychosociale» ou «comportementale» porte sur le comportement de l'élève en relation avec son environnement scolaire et social. Le «personnel qualifié» désigne les psychologues, les psychoéducateurs et le personnel professionnel de formation analogue. Les «personnes visées» sont les enseignants de l'élève, l'élève lui-même, ses parents et la direction de l'école. Par «techniques d'observation ou d'analyse systématique», on entend des grilles d'observation remplies par l'enseignant et le personnel professionnel, des échelles comportementales (telle l'échelle de Conners), des enquêtes sociométriques, des entrevues structurées réalisées par un personnel professionnel et des tests psychométriques standardisés, de type projectif ou autre.

2.2 Types et caractéristiques des comportements

On reconnaît qu'un adolescent présente, à l'école, des troubles du comportement lorsque la nature, la fréquence et l'importance de ses comportements inappropriés nuisent, de manière importante, à ses apprentissages ou à son intégration sociale. Les troubles sont d'ailleurs souvent caractérisés par la persistance de comportements antisociaux qui ont un effet sur l'agir quotidien de l'élève et font dire aux agents d'éducation qu'il est en difficulté. On peut regrouper les comportements à problèmes en deux grandes catégories : surréactifs et sous-réactifs.

---

2. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Instruction 1992-1993*, page 33.
3. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *École et comportement : l'identification des élèves qui présentent des troubles du comportement et l'évaluation de leurs besoins*, Québec, 1992.

Les comportements surréactifs

- se caractérisent par une activité perturbatrice qui se manifeste souvent par de l'hostilité, de l'inattention ou de l'agitation.

L'élève hostile adopte un style de comportement inamical, marqué par de l'agressivité verbale ou physique. L'élève impulsif anticipe difficilement les conséquences de ses actes, pose souvent des gestes sans réfléchir et inhibe peu ses comportements. L'impulsivité et l'inattention apparaissent souvent chez le même individu et nuisent à ses apprentissages scolaires et à son adaptation sociale.

Les comportements sous-réactifs

- se caractérisent par de la timidité, de l'inhibition et de l'isolement social.

L'élève sous-réactif craint les situations nouvelles ou celles qu'il perçoit comme menaçantes. Il tend à éviter les contacts et les relations interpersonnelles; il se retire à l'écart de ses camarades. Il a souvent peu d'initiative, d'énergie et de motivation et s'exprime rarement avec spontanéité. Ce genre d'élève passe souvent inaperçu malgré l'importance que peuvent prendre ses difficultés d'adaptation.

Cette distinction entre élèves surréactifs et élèves sous-réactifs est surtout vraie pour les jeunes enfants. Elle est facilement observable et décrit relativement bien cette population. Avec l'âge, et tout particulièrement à l'adolescence, les comportements de l'individu et les attentes de l'entourage se complexifient de telle sorte que l'activité motrice n'est plus un indicateur significatif d'une perturbation du comportement. La réactivité ne peut constituer le seul axe de la description des élèves présentant des troubles du comportement, tout particulièrement pour les adolescents. Aussi la

«typologie de Kauffman[4]», qui distingue sept types de troubles du comportement (tableau 2), devient un instrument utile pour décrire plus précisément l'ensemble des caractéristiques comportementales que nous observons chez des élèves du secondaire.

TABLEAU 2

La typologie de Kauffman (1989)	
Types de troubles du comportement	**Caractéristiques comportementales observables chez les élèves du secondaire**
1 Hyperactivité et problèmes associés	- fréquence élevée de comportements que le jeune n'arrive pas à contrôler; - distractivité (problèmes d'attention); - impulsivité (agir sans penser); - comportement qui s'écarte de la normalité par sa fréquence et son intensité.
2 Trouble ouvert de la conduite	- comportement antisocial persistant qui nuit sérieusement au jeune dans sa vie de tous les jours; - comportement ouvertement agressif ou hostile; ex. : faire mal aux autres, défier directement l'autorité de l'enseignant.
3 Trouble couvert de la conduite	- vol, mensonge, crime d'incendie et vagabondage; - refus de se conformer à la norme; - problèmes relatifs à l'école; ex. : absentéisme, expulsion, échec scolaire et indiscipline; - fréquence plus élevée de tels comportements à un âge où la plupart des jeunes ont adopté un comportement moins agressif.
4 Délinquance juvénile et usage de drogues	- abus de drogues utilisées intentionnellement pour produire des effets physiologiques ou psychologiques.

4. Voir : J. W. KAUFFMAN. *Characteristics of Behavior Disorders of Children and Youth*, 4e éd., Toronto, Merril Pu. Co., 1989.

5 Troubles du comportement liés à l'anxiété, à l'isolement et autres troubles	- problèmes d'introversion; - comportements associés à l'anxiété ou à l'isolement : sentiments d'infériorité, préoccupation exagérée pour soi-même, timidité, peurs, hypersensibilité; - manque de savoir-faire pour établir des relations sociales satisfaisantes; - peurs sans fondement; - phobies; - obsessions (pensées répétitives); - compulsions (actes répétitifs); - réticence extrême à parler, mutisme sélectif; - anorexie (s'affamer soi-même); - boulimie (se gaver pour ensuite se faire régurgiter); - mérycisme (se faire vomir); - troubles de la sexualité (masturbation en public et perturbation de l'identité sexuelle); - mouvements stéréotypés (tics).
6 Dépression et comportement suicidaire	- humeur dépressive; - perte d'intérêt dans les activités productives; - problèmes de conduite : agressivité, vol et isolement social; - tentative de suicide; - sentiment de désespoir.
7 Comportements psychotiques	N.B. : Selon la réglementation actuelle du ministère de l'Éducation, les comportements psychotiques appartiennent à la catégorie de troubles «sévères» du développement. - interprétations déformées de soi et de l'environnement; - comportements gravement déviants : isolement autistique, autostimulation et automutilation.

Ces catégories ne doivent pas être perçues comme mutuellement exclusives. Il n'est pas rare que les élèves manifestent des comportements appartenant à plusieurs types.

Pour résumer, un élève qui présente des troubles du comportement est celui qui manifeste des comportements qui nuisent de façon importante à ses apprentissages et

à sa socialisation. Il présente un déficit important dans sa capacité d'adaptation et éprouve des difficultés importantes d'interaction avec l'environnement, en dépit des mesures d'encadrement habituelles.

2.3 Dépistage, évaluations normative et fonctionnelle

La détermination des besoins d'un élève qui présente des troubles du comportement nécessite souvent l'utilisation d'instruments de dépistage et d'évaluation pour permettre d'avoir une lecture plus objective des besoins du jeune et de sa situation personnelle, scolaire et sociale.

En effet, notre description des comportements risque d'être teintée de subjectivité. Lorsqu'on parle de la conduite d'un élève, nous nous reportons souvent à notre interprétation (il est entêté), à nos réactions (impatience) ou à nos explications (manque de motivation). Aussi, afin d'objectiver les observations et de permettre des pratiques plus rigoureuses d'évaluation, deux méthodes complémentaires sont suggérées : l'évaluation normative et l'évaluation fonctionnelle (tableau 3).

TABLEAU 3

Les méthodes d'évaluation : normative et fonctionnelle	
NORMATIVE	- fournit de l'information sur les caractéristiques de l'élève et ses problèmes; - consiste à faire passer des épreuves standardisées aux élèves et à comparer les résultats qu'ils obtiennent à ceux d'un échantillon représentatif (tests d'intelligence, de personnalité, échelles comportementales).
FONCTIONNELLE	- fournit de l'information sur les relations entre le comportement de l'élève et le contexte où il se manifeste; - consiste surtout en l'observation du comportement de l'élève dans son environnement (scolaire, social, familial, etc.); - permet de discerner les facteurs qui influent sur le comportement et ceux sur lesquels nous avons le contrôle; - suppose que nous possédions une certaine capacité à observer de façon systématique : savoir quoi observer, quand le faire, pendant combien de temps, avec quels outils et de quelle manière.

Quoique différentes, ces deux méthodes ne sont pas opposées. Utilisées de façon complémentaire, elles aident à tracer un portrait global de l'élève et permettent d'atteindre plusieurs objectifs importants du processus d'évaluation des besoins : dépister de façon plus objective les élèves qui présentent un déficit important de la capacité d'adaptation; constater l'intensité, la fréquence, la persistance ainsi que les situations où l'élève présente un comportement inadéquat; préciser les difficultés de l'élève dans son environnement et les comportements qui nuisent à son apprentissage et à sa socialisation.

CHAPITRE III

UNE DÉMARCHE D'INTERVENTION

Lorsqu'un élève présente des troubles du comportement qui l'empêchent de manière importante d'atteindre les objectifs d'apprentissage et de socialisation de l'école, tout formateur a le devoir d'intervenir. Mais comment amorcer une intervention rapide et efficace et quelle démarche suivre?

Au chapitre précédent, nous avons donné des précisions sur la nature des troubles du comportement et les méthodes d'évaluation susceptibles d'être pertinentes. Mais déterminer et évaluer la nature des besoins d'un élève n'est que le point de départ d'une démarche : le but de tout formateur est d'intervenir, d'aider. Il est donc utile de pouvoir concevoir cette intervention dans un cadre de référence qui permet de situer notre action dans une démarche plus globale. Aussi, dans les pages qui suivent, deux modèles d'un processus d'intervention sont proposés. En premier lieu, nous présentons le modèle en paliers qui est en vigueur dans les écoles de l'Iowa aux États-Unis[5]. Dans un deuxième temps, nous résumons la démarche fonctionnelle pour l'élaboration d'un plan d'intervention, telle qu'elle est suggérée par le ministère de l'Éducation.

3.1 Le modèle de l'Iowa

Tel que cela est mentionné dans le document du ministère de l'Éducation *L'identification des élèves qui présentent des troubles du comportement et l'évaluation de leurs besoins*, le modèle de l'Iowa est le résultat d'un travail d'équipe considérable, qui s'appuie sur des recherches objectives et est, selon l'avis des experts[6] ce qui se fait de

5. Voir à ce sujet : FRANK H. WOOD ET AUTRES. *The Iowa Assessment Model in Behavioral Disorders : A training Manual*, Des Moines, Iowa State Department of Public Instruction, 1985.

6. Voir les deux références du Council for Children with Behavioral Disorders dans la bibliographie.

mieux et de plus complet dans le domaine de l'évaluation des troubles du comportement à l'école. Ce modèle est considéré comme un cadre simple, fonctionnel et utile pour structurer un processus d'intervention à l'école auprès d'un élève qui présente des difficultés de comportement. En voici les étapes :

ÉTAPE 1

Les mises au point en classe ou au foyer

Lorsqu'un enseignant, un parent ou tout autre adulte responsable se rend compte qu'un élève a un comportement qui nuit à ses apprentissages ou qui l'empêche de vivre des relations sociales satisfaisantes, il agit dans l'espoir d'améliorer ce comportement. Ensemble, les adultes en cause cherchent à répondre aux besoins de l'élève, ils font les ajustements nécessaires pour le faire progresser en utilisant les ressources immédiatement disponibles. Ils ne demandent aucune aide extérieure au foyer ou à la classe et agissent de la manière qu'ils considèrent appropriée. Les interventions suivantes sont pertinentes à cette étape : préciser les attentes de l'enseignant et les règles du groupe, rencontrer l'élève individuellement, renforcer les comportements appropriés, donner des indications verbales et des commentaires relativement aux comportements adéquats.

ÉTAPE 2

Les activités préalables à la demande d'identification officielle

L'enseignant ou le parent signale le problème de l'élève à d'autres personnes capables de l'aider. Il utilise de façon officieuse les ressources usuelles disponibles à l'école et tout particulièrement les services complémentaires : psychologue, psychoéducateur, travailleur social, etc. L'enseignant continue à assumer la responsabilité de l'aide apportée à l'élève. L'engagement des parents est sollicité, car ceux-ci sont partenaires dans la recherche d'une

solution. Divers types d'intervention sont suggérés : contrat avec l'élève, entente écrite précisant les attentes et les comportements souhaités, système d'émulation, fiche de communication maison-école, modification du calendrier des activités, etc.

ÉTAPE 3

L'étude du bien-fondé d'une demande d'adaptation des services éducatifs

Dans la mesure où les interventions des deux étapes précédentes n'ont pas réglé de façon satisfaisante les difficultés vécues par l'élève, le directeur forme une équipe chargée de déterminer les interventions nécessitées par la situation de l'élève. Cette équipe recueille toute l'information qui permettra de préciser les services éducatifs que l'élève doit recevoir. Ensemble, ils font une évaluation précise de la situation du jeune, exempte de préjugés et axée sur ses besoins. Divers moyens peuvent être utilisés pour réaliser cette évaluation : une analyse du milieu, des comptes rendus d'observation, des données sur le comportement social, de l'information provenant d'entrevues, des renseignements plus détaillés sur les agissements de l'élève à l'école et, le cas échéant, des évaluations médicales et psychosociales.

ÉTAPE 4

Le choix des services éducatifs

Après avoir clairement défini les besoins et les difficultés vécues par le jeune, des services éducatifs adaptés lui sont proposés. Il peut s'agir d'un programme d'enseignement individualisé sur le plan des apprentissages scolaires, d'un programme de modification du comportement et de services de soutien ou d'accompagnement.

ÉTAPE 5

La mise en oeuvre et la révision des interventions sélectionnées

Les décisions concernant l'évaluation des besoins, les ressources spéciales, le classement et les interventions privilégiées font l'objet d'un bilan. Celui-ci contient des renseignements sur le comportement actuel du jeune, des objectifs à long et à court terme, les services accordés, les noms des responsables des diverses interventions, les modalités de révision périodique et, le cas échéant, il prévoit les critères de retour en classe ordinaire.

La démarche est systématique et l'équipe doit, autant que possible, la respecter, bien que des motifs valables peuvent l'abréger. Cette démarche rejoint beaucoup celle du plan d'intervention vécue dans nos milieux scolaires québécois.

3.2 Une démarche fonctionnelle pour l'élaboration d'un plan d'intervention

Le ministère de l'Éducation définit ainsi la démarche fonctionnelle du plan d'intervention :

> «L'élaboration d'un plan d'intervention est le fruit d'une démarche de coordination et de planification de l'aide à donner à un élève pour assurer la continuité, la complémentarité, la qualité des réponses apportées aux besoins multiples et complexes de ce dernier. Cela, en tenant compte du contexte familial et scolaire[7].»

Les personnes engagées dans cette démarche sont des partenaires qui participent et contribuent dans la mesure de leurs possibilités à la résolution du problème de l'élève. L'équipe est constituée de personnes choisies en fonction de leur capacité d'agir en vue de la résolution du problème. L'élève, les parents, l'enseignant et le directeur d'école devraient faire partie de cette équipe.

---

7. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention pour les élèves handicapés et les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*, Québec, 1991.

Les buts de cette démarche sont de :

- définir les priorités en ce qui concerne les besoins d'insertion sociale et d'apprentissage de l'élève, selon son potentiel;
- déterminer les objectifs de l'intervention, des stratégies et des moyens à prendre pour les atteindre;
- préciser les responsabilités selon les ressources et les moyens disponibles;
- coordonner le travail de tous les participants;
- établir le calendrier et les modalités d'évaluation.

La démarche est divisée en quatre phases principales : le signalement, l'engagement, l'intervention et l'évaluation.

La première phase, **le signalement**, a pour buts de se sensibiliser à la situation de l'élève et d'avoir une vision commune du problème. Il y a ensuite recherche active des personnes aptes à aider cet élève.

La deuxième phase, c'est **l'engagement** ou la prise de décision. Les buts communs sont déterminés et il y a décision sur les moyens à mettre en oeuvre ainsi que sur le rôle et les responsabilités de chacun. Les objectifs sont définis, l'action est planifiée et les modalités de coordination du travail sont acceptées par tous les participants au plan d'intervention.

La troisième phase, qui est **l'intervention**, est celle où le plan d'intervention est réalisé. Tous et chacun exécutent les mandats qui leur sont confiés. Le succès de cette phase repose beaucoup sur la coordination du travail d'équipe.

La quatrième phase, **l'évaluation**, est celle où l'on porte un jugement sur l'action et le processus. On vérifie si tout se déroule comme prévu afin de réajuster l'action, si nécessaire.

3.3 Le plan d'intervention

Le plan d'intervention est une démarche de planification systématique des services nécessaires pour répondre aux besoins particuliers d'un élève en difficulté ou handicapé.

Le plan d'intervention n'est pas seulement une exigence de la *Loi sur l'instruction publique*, pas plus qu'une simple formalité administrative. Il permet surtout de coordonner une démarche qui répond plus adéquatement aux besoins de l'élève en difficulté. Comme toute démarche de planification, le plan d'intervention comporte des éléments d'analyse des besoins, des choix d'objectifs, de moyens de les atteindre, de répartition de ces objectifs dans le temps et de détermination des responsabilités. Son évaluation périodique lui donne aussi un caractère dynamique. Ce plan est établi par le directeur d'école avec la collaboration des parents de l'élève, de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable, et du personnel qui donne des services à cet élève.

Les données et les descriptions relatives à l'élaboration d'un plan d'intervention, proposées dans ce guide, sont intentionnellement schématisées et concises. L'objectif est de partager avec les divers agents d'éducation (personnel enseignant et non enseignant, direction d'école) la conviction que le plan d'intervention est un processus facilitant et fort important dans l'aide à fournir à l'élève. Le plan d'intervention doit être clair, simple, concis et réalisable dans le quotidien de l'élève. Il doit être personnalisé, c'est-à-dire intimement lié aux besoins de l'élève avec qui nous le préparons. Pour une meilleure compréhension, le tableau 4 illustre le parallèle entre les deux modèles suggérés.

TABLEAU 4

Le plan d'intervention	
Le modèle en paliers de l'Iowa	**Une démarche fonctionnelle pour l'élaboration d'un plan d'intervention**
1 Les mises au point en classe ou au foyer. **2** Les activités préalables à la demande d'identification officielle. **3** L'étude du bien-fondé d'une demande d'adaptation des services éducatifs.	Activités préalables à la démarche fonctionnelle d'élaboration d'un plan d'intervention **1** Le signalement.
4 Le choix des services éducatifs.	**2** L'engagement (prise de décision).
5 La mise en oeuvre et la révision des interventions sélectionnées.	**3** L'intervention. **4** L'évaluation.

Le plan d'intervention qui sera établi par l'équipe constituée par le directeur d'école devrait porter sur plusieurs éléments importants. Trudeau et Legault[8] les résument.

Les besoins de l'élève

L'intervention découle de l'observation et de l'évaluation du comportement de l'élève. Les données qui ressortent de ces observations vont permettre d'établir des priorités. Qu'est-ce qui freine l'évolution de l'élève? Quelles attitudes ou comportements doit-il acquérir prioritairement? Rappelons ici la définition donnée par Maslow au mot besoin : «Le terme besoin, pris dans un sens général, souligne un manque, une carence, une déficience ou une fin jugés nécessaires à satisfaire.» Ce sont les éléments que les agents

8. H. TRUDEAU et Y. LEGAULT. *Le plan d'intervention personnalisé*, Longueuil, Commission scolaire Jacques-Cartier, 1990.

d'éducation devraient privilégier dans une perspective d'intervention.

Ses forces

L'élève a des forces et des centres d'intérêt. Ces éléments peuvent renforcer l'intervention, s'ils sont pris en considération. Il peut s'agir de ce qu'il aime, ce qui l'intéresse, ce qu'il réussit, ce qui est facile pour lui et ce qu'il se reconnaît comme force ou habileté particulière.

Les objectifs particuliers

Lorsque les besoins jugés prioritaires sont ciblés, les objectifs particuliers deviennent une façon de les satisfaire (par exemple : Charles sera capable de s'intégrer à un groupe de travail). Chaque objectif doit être simple, réaliste et formulé en action. Il précise les apprentissages et les comportements désirés. Naturellement, ces objectifs sont personnalisés. Plus ils seront précis, meilleur sera le suivi de l'agent d'éducation.

Les critères d'évaluation

Les critères d'évaluation établissent les seuils minimaux d'apparition d'un comportement. Ils permettent de vérifier l'atteinte ou non des objectifs particuliers. On peut, par exemple, fixer le seuil minimal de réalisation d'un comportement de cinq façons : **en pourcentage** (Louis réussira ses examens de français à 70 p. 100), **selon une proportion** (Chantal arrivera à l'heure quatre fois sur cinq), **par une durée** (Charles devra se concentrer sur la tâche pendant quinze minutes consécutives), **par une fréquence** (Luc s'exprimera quatre fois dans le groupe dans une journée) ou par **une combinaison de ces divers éléments** (Louise devra obtenir 80 p. 100 en mathématique dans les quatre prochains cours).

Stratégies, moyens d'intervention et ressources

Les objectifs particuliers étant bien précisés, il faut déterminer les stratégies, les moyens d'intervention ainsi que les ressources humaines et matérielles nécessaires. Les stratégies et les moyens sont a priori illimités, faisant appel à la créativité des agents d'éducation comme à celle des jeunes. La classe ordinaire accueillant de plus en plus les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage devient un lieu privilégié d'intervention. Les divers agents doivent essayer de concrétiser leurs actions en classe. Par exemple, le psychoéducateur qui intervient en classe et décode le sens des comportements de l'élève peut aider l'enseignant à en saisir la dynamique et ainsi le sécuriser dans ses interventions quotidiennes en classe.

Responsables

Les responsables de l'intervention seront nommés selon les buts visés. La concertation des divers agents est primordiale, car les objectifs peuvent être la responsabilité autant du chargé de classe, des parents, du psychoéducateur que de la direction d'école. Dans cette perspective, l'importance de la collaboration et l'engagement des parents est évidente et nécessaire.

Échéancier

L'échéancier fait référence aux étapes prévues pour vérifier l'atteinte des objectifs retenus.

Signatures

La signature des divers agents stipule qu'ils sont tous d'accord avec le plan et qu'ils s'engagent à participer à sa réalisation. L'élève aussi signe son plan et, par le fait même, se responsabilise et officialise son engagement dans un processus de changement.

Évaluation

Tout au long du processus d'actualisation du plan d'intervention, il est essentiel d'évaluer régulièrement les objectifs et les stratégies d'intervention mises en place.

CHAPITRE IV

LES TYPES D'INTERVENTION

Ce quatrième chapitre propose divers types d'intervention considérés par les chercheurs et les formateurs comme efficaces auprès des élèves qui présentent des difficultés de comportement. Les interventions, les outils et les moyens suggérés dans ce guide s'inspirent des approches psychoéducative et comportementale, et de diverses expériences vécues dans des écoles des commissions scolaires du Québec. Le tableau 5 présente deux catégories d'intervention : les interventions préventives et spécialisées.

TABLEAU 5

Les catégories d'intervention	Modèle de l'Iowa	Les types d'intervention
Interventions préventives	Étapes 1 et 2	- Un milieu scolaire stimulant (4.1.1). - Le travail d'équipe (4.1.2). - Une connaissance des besoins de l'élève (4.1.3). - Les mesures d'encadrement (4.1.4). - La communication (4.1.5). - L'observation (4.1.6). - L'établissement d'objectifs (4.1.7). - La relation d'aide (4.1.8).
Interventions spécialisées	Étapes 3, 4 et 5	- L'interaction éducative (4.2.1). - La thérapie de la réalité (4.2.2). - Les techniques d'intervention (Redl et Wineman) (4.2.3). - La résolution de conflits (4.2.4). - La modification du comportement (4.2.5). - La rétroaction (feed-back) et le renforcement (4.2.6).

Selon le modèle en cinq étapes (Iowa) décrit précédemment, les premières interventions doivent faire appel aux ressources usuelles et aux moyens immédiatement disponibles.

Les étapes suivantes (3-4-5) s'inscrivent davantage dans une demande de services éducatifs et nécessitent souvent des interventions correctrices.

4.1 Les mesures préventives

Les interventions, dites préventives, sont celles qui sont couramment utilisées dans le milieu scolaire auprès de tous les élèves, qu'ils présentent ou non des troubles du comportement. Elles sont appelées préventives parce qu'elles permettent d'éviter l'apparition ou l'aggravation de difficultés comportementales chez un jeune.

4.1.1 Un milieu scolaire stimulant

Prévenir les difficultés de comportement à l'école, c'est d'abord créer un milieu de vie sain, cohérent, propice aux apprentissages scolaires et sociaux. Pour ce faire, les enseignants doivent d'abord statuer sur les valeurs ainsi que sur les règles à privilégier. Ces balises serviront de référence pour évaluer la conduite, les attitudes et les comportements des élèves. Les tableaux 6 et 7 présentent certaines considérations relatives à l'établissement d'un consensus par une équipe-école et certaines caractéristiques d'un milieu de vie stimulant à l'école.

TABLEAU 6

Les paramètres dont il faut tenir compte pour établir le code de vie de l'école et en assurer le respect

1 S'entendre sur les comportements qui sont appropriés ou inappropriés

Il est préférable que l'équipe-école obtienne un consensus sur les règles du code de vie à l'école. Les comportements seront alors jugés appropriés, ou non, selon qu'ils sont conformes, ou non, aux règles décidées par l'équipe-école.

2 Appliquer les décisions prises

Dans un esprit de cohérence, il est important que chaque adulte se fasse un devoir d'appliquer toutes les décisions prises par l'équipe-école (règlements, mesures disciplinaires, etc.). Il est essentiel de donner l'exemple.

3 Critiquer et s'autocritiquer de manière constructive

Il faut pouvoir remettre en question ses actions et celles de ses collègues de travail. En effet, il est opportun que l'équipe-école révise périodiquement les décisions prises afin de les modifier au besoin.

Les règles établies devraient se justifier de façon rationnelle et concrète pour les élèves.

4 Encourager l'initiative des gens

Il est important d'encourager les membres de l'équipe-école dans leurs actions et leurs initiatives.

BEST COPY AVAILABLE

TABLEAU 7

Les caractéristiques d'un milieu scolaire sain et cohérent
- Partage des responsabilités et travail d'équipe. - Cadre matériel adéquat et environnement approprié (ex. : des classes bien aérées, un bon éclairage, etc.). - Possibilité pour les élèves de s'engager dans l'école et d'assumer des responsabilités. - Communication claire et précise des attentes de l'école. - Attitude positive du personnel. - Encouragement et soutien favorisant la réussite. - Participation à des activités communes à toute l'école et à des échanges de services avec la collectivité (ex. : journées sportives, culturelles, action bénévole, etc.).

Chaque équipe-école doit donc créer un milieu de vie stimulant. Cette démarche implique, entre autres, de déterminer les règles et les façons de procéder de l'école et de les faire connaître aux élèves. Les diverses règles concernant l'assiduité, la ponctualité, le respect de l'autorité, le respect des autres et de ce qui leur appartient, la tolérance à l'égard des différences individuelles, les habitudes de travail, etc., doivent être colligées dans un code de conduite. Certains critères sont utiles pour établir un tel code; par exemple, il doit :

- être conforme aux buts du milieu de l'éducation au Québec;
- refléter le climat favorable que l'école souhaite établir ainsi que les attentes et les besoins de la collectivité;
- être établi collectivement et faire l'objet d'une révision périodique à laquelle participeront les parents, les élèves et le personnel de l'école;
- être conforme aux dispositions des lois en vigueur, incluant les chartes des droits de la personne;

- être facile à comprendre;

- privilégier des attentes raisonnables ainsi que des objectifs légitimes et nécessaires;

- être équitable et non discriminatoire, aussi bien sur le plan des exigences en matière de comportement que sur celui des mesures prévues pour les faire respecter;

- énoncer les droits aussi bien que les responsabilités des élèves;

- donner un aperçu de ce que l'on attend des parents à l'égard de la discipline scolaire;

- énoncer clairement des conséquences réalistes, appropriées et applicables en cas de manquement.

4.1.2 Le travail d'équipe

Afin d'augmenter la réussite des interventions, il est toujours préférable de travailler en équipe. Cette équipe peut être composée de membres du personnel enseignant, de la direction d'école, des parents, du psychologue ou du psychoéducateur. Selon les besoins, d'autres personnes intervenant auprès des élèves peuvent se greffer à l'équipe (conseiller d'orientation, travailleur social, infirmier, etc.). Ensemble, ils s'entendent sur les objectifs et les moyens à privilégier pour aider l'élève[9].

9. Pour en connaître davantage sur les interventions de ce personnel professionnel, vous pouvez consulter les guides d'activités publiés par le ministère de l'Éducation sur la question et listés dans la bibliographie : *Les services de psychologie à l'école* (1986), *Les services de psychoéducation à l'école* (1987) et *Vivre à l'école; cadre général d'organisation des services complémentaires* (1986).

Plusieurs particularités caractérisent une équipe dynamique :

La complémentarité	- pouvoir compter sur l'addition des forces, des compétences, des «spécialités» de chacun; bénéficier également des idées et des points de vue différents.
La complicité	- être sur la même longueur d'onde et pouvoir s'entendre sur les actions à poser.
La cohérence	- avoir un but commun. Travailler dans le même sens, adhérer aux mêmes principes de base et véhiculer des valeurs compatibles. Même si on laisse à chacun une certaine marge de manoeuvre dans la «façon de faire», il faut sentir qu'il y a une continuité d'un agent à l'autre.
Le sentiment d'appartenance	- avoir le sentiment de faire vraiment partie de l'équipe.
La communication, l'échange d'idées	- partager l'information et des opinions, s'entendre sur des stratégies d'intervention.
Le respect	- maintenir un climat de respect de l'autre, de ses opinions et de ses émotions.
La confiance	- être capable de se dire les choses, pouvoir les exprimer et les recevoir sans crainte de jugement.
L'entraide	- savoir qu'on peut avoir l'appui de l'autre, que ce soit dans l'intervention ou sur un plan plus personnel; - pouvoir bénéficier de l'écoute de l'autre, de sa compréhension, de son encouragement.
La stimulation	- tout en se respectant mutuellement, il faut être capable de se remettre en question, de comparer ses idées pour les évaluer et ainsi s'alimenter les uns les autres.
La valorisation	- pouvoir se donner mutuellement des marques d'appréciation et ne pas hésiter à se féliciter.
Le plaisir, l'humour	- une équipe efficace et dynamique aime travailler ensemble et sait s'amuser.

De plus, il est important de favoriser la collaboration «famille-école» et de promouvoir la participation des parents comme partenaires dans la prévention et la correction des troubles du comportement. Il est également pertinent de leur accorder, au besoin, de l'assistance dans l'acquisition de nouvelles habiletés parentales. Souvent, favoriser les regroupements entre parents est une forme d'intervention qui s'avère fort utile.

4.1.3 Une connaissance des besoins de l'élève

L'intervention personnalisée est évidemment intimement liée aux besoins de l'individu. C'est en effet en trouvant une réponse adaptée à ses besoins que l'élève pourra progresser. Le tableau 8 présente donc une brève description des besoins de chaque individu selon Maslow, de même qu'il propose des moyens pour favoriser la satisfaction de ces besoins chez l'élève en milieu scolaire.

TABLEAU 8

Les besoins de tout individu selon Maslow		
Besoins	**Description**	**Moyens pour que l'élève comble ses besoins en milieu scolaire**
1 Survie (besoins physiologiques)	Se nourrir, s'abriter, ressentir un certain confort physique (ce qui est nécessaire au maintien du fonctionnement corporel).	S'assurer que l'alimentation et les conditions de vie des adolescents soient de qualité suffisante pour leur permettre d'agir adéquatement à l'école. En général, ces besoins sont satisfaits chez la plupart des élèves, mais il y a toujours des exceptions.
2 Plaisir - sécurité	- Rire. - S'amuser. - Avoir de la satisfaction et du plaisir à accomplir ses activités. - Se sentir à l'abri des menaces.	- Installer un climat agréable. - Réaliser des activités d'apprentissage diversifiées, pertinentes et amusantes. - Proposer des projets de groupe où le plaisir est de rigueur (rire, avoir du plaisir). - Suggérer des activités stimulantes qui ne seront pas toujours liées à une évaluation scolaire. - Vivre dans un environnement social et physique ordonné, stable et prévisible.
3 Appartenance	- Aimer et se sentir aimé. - Faire partie d'un groupe, d'une famille.	- Favoriser un sentiment d'appartenance en clarifiant les attentes et les valeurs du milieu. - Établir un code de vie avec des règles, des balises, ainsi que des conséquences claires et précises. - Favoriser des contacts personnels pour mieux connaître chaque élève, ce qu'il aime, ses hobbies, ses goûts, etc.
4 Pouvoir - Estime	- Se sentir compétent dans un domaine donné. - Être reconnu pour ses habiletés, ses compétences, ses forces et son apport au milieu. - Être écouté, respecté, apprécié.	- Susciter un sentiment de pouvoir chez l'élève, c'est-à-dire lui permettre de se percevoir comme une personne compétente ayant une valeur intrinsèque et l'aider dans ce sens. - Valoriser ses réussites, même si elles sont minimes. - Renforcer rapidement les comportements adéquats. - Aider l'élève à acquérir des comportements efficaces. *Souvent il répète des conduites inappropriées, n'ayant pas un répertoire comportemental suffisamment riche (par exemple : s'affirmer positivement au lieu de se battre).* - Écouter l'élève, ses suggestions, ses perceptions, ses solutions. *Souvent, il n'est pas mis à contribution dans la recherche de solutions. Pourtant, il connaît bien sa propre réalité et pourrait proposer des façons intéressantes de régler des situations difficiles. Cette conception de l'interaction libère l'enseignant de toujours devoir trouver une réponse à tout.* - Instaurer un climat qui permette à l'élève de faire valoir ses forces, ses réussites, ses bons coups. Lui refléter ses succès et lui demander comment il a réussi, quelle démarche il a utilisée, comment il s'y est pris pour arriver à ce résultat. Cela lui permettra de s'approprier ses nouveaux comportements. - Transmettre à l'élève l'espoir qu'il peut réussir, qu'il a déjà fait des pas en ce sens. L'aider à clarifier ce qu'il veut, les compétences qu'il désire acquérir et le lui faire remarquer lorsqu'il choisit des comportements inopportuns. *Par exemple : «Tu m'as dit que tu voulais te faire des amis. Est-ce possible de se faire des amis lorsqu'on les agresse physiquement?» Ce type de question permet à l'élève d'auto-évaluer ses comportements et, par le fait même, de le responsabiliser dans ses choix.*
5 Liberté - Actualisation de soi	- Avoir l'occasion de faire des choix. - Accroître son potentiel. - S'accomplir sur le plan personnel.	- Établir un cadre clair et permettre à l'élève d'y faire ses choix. - Lui permettre de prendre des initiatives, de se responsabiliser et de s'engager dans sa démarche d'apprentissage. - Lui donner des occasions d'exprimer ses opinions, ses idées, ses valeurs.

4.1.4 Les mesures d'encadrement

Nous trouvons, à l'école, diverses mesures d'encadrement pouvant aider l'élève à atteindre des objectifs liés à son comportement et à ses apprentissages.

Que ce soit le tutorat, l'agenda, la feuille de route, les mesures d'appui pédagogique, les heures d'étude ou l'équipe multidisciplinaire, ce sont tous des exemples de mesures d'encadrement qui se sont révélées être des moyens concrets et efficaces.

La conseillance d'élèves ou le parrainage

La conseillance est un procédé de prise en charge professionnelle et personnelle d'un élèves par un enseignant. L'adulte qui fait de la conseillance peut avoir diverses appellations : conseiller d'élèves, enseignant-conseil ou parrain scolaire.

La tâche du conseiller d'élèves consiste à favoriser l'intégration du jeune dans son milieu scolaire et à y participer, de même qu'à lui assurer, par un suivi régulier, un encadrement pédagogique et comportemental. Le conseiller d'élèves supervise la démarche scolaire et personnelle de l'élève et lui suggère, si nécessaire, des ressources humaines et matérielles pouvant lui offrir l'aide supplémentaire. C'est la personne à qui le jeune peut se référer en milieu scolaire et celle qui assure le lien entre l'école et la famille. Cet adulte qui a une préoccupation particulière pour l'élève doit préalablement établir une relation signifiante avec celui-ci.

Les objectifs de cette mesure sont d'assurer une relation d'aide individuelle et de favoriser l'évolution personnelle et sociale de l'élève, tout en visant sa réussite scolaire. De plus, le conseiller d'élèves encourage, chez le jeune, un sentiment d'appartenance au groupe et à l'école.

L'agenda

L'agenda scolaire réunit, en un seul document, toute l'information scolaire pertinente : le calendrier scolaire, l'horaire de l'élève, les activités parascolaires, les semaines thématiques, les services professionnels offerts à l'école ainsi que des ressources extérieures pouvant aider les jeunes. De plus, nous y trouvons la liste du personnel scolaire, le code de vie de l'école, les règlements et le régime pédagogique. Cet outil scolaire contient aussi des sections plus personnelles à l'élève tels un carnet d'adresses et des pages pour inscrire des notes particulières. Mentionnons que l'agenda peut aussi contenir des méthodes de travail ou d'étude, des tableaux de conjugaisons, les conversions métriques, etc. Finalement, rappelons que l'agenda est avant tout un aide-mémoire où consigner les devoirs, les leçons, les dates d'examens, les rendez-vous et toute autre information dont il faut se souvenir.

Il serait souhaitable d'encourager l'utilisation de l'agenda scolaire chez les élèves parce que cet outil favorise une meilleure planification, organisation et gestion de son temps. Ajoutons également que l'agenda peut servir de véhicule de communication pour les élèves, les parents et le personnel scolaire s'il est utilisé comme mesure d'encadrement.

La feuille de route

La feuille de route et le carnet de route ou journal hebdomadaire sont des outils efficaces et très utilisés pour encadrer les apprentissages et les comportements scolaires, car ils en permettent l'évaluation et le contrôle quotidien ou hebdomadaire.

Voici, à titre indicatif, l'information contenue habituellement sur cette feuille ou ce carnet :

- le nom de l'élève et de son groupe;
- l'horaire de la journée (semaine) et les périodes de cours;
- les objectifs à atteindre et les consignes s'y rapportant;

- les conséquences prévues (positives et négatives);
- les modalités d'évaluation, les critères de notation;
- la durée du contrat;
- la signature des diverses personnes en cause : l'élève, le conseiller d'élèves, les parents.

Cette mesure d'encadrement permet :

- d'évaluer l'atteinte, ou non, d'un ou des objectifs établis avec l'élève;
- de recueillir quotidiennement ou hebdomadairement des commentaires sur son comportement scolaire et ainsi d'obtenir un portrait de sa situation à l'école;
- de servir de soutien à la démarche visant l'amélioration de son comportement.

En somme, c'est donner à l'élève un reflet de ses actions sur une période donnée, en vue d'encourager le maintien des comportements adéquats et de modifier les comportements inadéquats. Lorsque nous utilisons cette mesure d'encadrement, il est important d'augmenter graduellement chez l'élève sa capacité de s'auto-évaluer. Signalons qu'il est essentiel de fournir à l'élève et aux personnes en cause des explications claires et précises concernant les objectifs, les critères d'évaluation, les conséquences prévues et la durée de la mesure.

Les mesures d'appui pédagogique

Les mesures d'appui pédagogique et la récupération sont des services que l'école peut offrir aux élèves qui éprouvent des difficultés ponctuelles ou régulières dans leurs apprentissages scolaires.

Les objectifs visés sont d'offrir une aide particulière aux élèves pour diminuer les retards et consolider les acquis scolaires afin de leur permettre d'atteindre les objectifs des

programmes d'études. Cette forme d'intervention permet de personnaliser les services éducatifs et de prévenir l'abandon scolaire.

Parallèlement à l'aide pédagogique offerte, il est important d'aider à acquérir des habiletés scolaires pour faciliter les apprentissages. Donner une méthode de travail aux jeunes est un exemple de mesures d'appui pédagogique.

Les heures d'étude

Certains milieux scolaires offrent aux élèves la possibilité de demeurer à l'école après les heures régulières de classe pour participer à des heures d'étude supervisée. Cette mesure permet au jeune de terminer ses devoirs et ses tâches d'apprentissage de la journée, de recevoir de l'aide supplémentaire (information, explications) pour exécuter le travail à faire et d'avoir à proximité tout le matériel pertinent. On peut, de plus, utiliser ces heures pour acquérir des habitudes et des techniques efficaces d'étude.

L'équipe multidisciplinaire

L'équipe multidisciplinaire est un comité formé de divers membres du personnel scolaire : direction, personnel enseignant et non enseignant et toute personne capable d'aider les élèves.

Ce comité a pour objectifs de :

- favoriser la concertation entre les personnes qui travaillent avec les élèves;
- permettre un suivi d'ensemble des différents besoins ou difficultés qu'ont les élèves : troubles du comportement, orientation et classement, etc.;

- permettre des échanges d'information, des discussions et la suggestion de pistes d'intervention pour aider les jeunes dans leur cheminement scolaire et personnel.

Cette mesure d'encadrement concerne plus le personnel scolaire que les élèves. C'est une mesure administrative qui permet une supervision de l'ensemble des services qui sont offerts à ces derniers et des diverses interventions visant à leur venir en aide.

4.1.5 La communication

L'importance de communiquer, d'échanger des idées avec les élèves n'est plus à démontrer. Une «bonne communication» permet à chacun de s'expliquer, de se faire comprendre et souvent de prévenir des conflits ou une détérioration du climat en classe.

> «Tout ce que tu peux faire dans ta classe pour augmenter la communication réduira la nécessité d'imposer une discipline arbitraire ainsi que le besoin de l'élève de se révolter contre ton autorité. La classe deviendra un lieu d'écoute et d'apprentissage plutôt qu'un champ de bataille et d'antagonisme.»
>
> John D. Stevens, *Awareness*.

Afin d'établir ou de rétablir la communication avec l'élève, certaines attitudes sont utiles. Se préoccuper de ce qu'il vit ou porter intérêt à ce qu'il fait en sont des exemples. Dans les pages qui suivent, on se rappellera les principes qui favorisent une bonne communication et des échanges d'idées profitables.

PRENDRE LE TEMPS

- Se garder des moments pour discuter avec l'élève favorise la réceptivité et l'ouverture de l'un envers l'autre.

  Ex. : Discuter quelques minutes avec les élèves avant le début du cours.

CRÉER LE CONTACT

- Établir le contact, la communication par de petits gestes quotidiens favorise un climat de confiance.

  Ex. : Encourager, féliciter l'élève pour un travail réussi.

SE PRÉOCCUPER DE L'ÉLÈVE

- Avoir de l'attention pour l'élève, lui signifier notre intérêt pour ce qu'il fait, ce qu'il est.

  Ex. : S'informer de l'état de santé d'un élève qui a des béquilles.

ÊTRE À L'ÉCOUTE

- Être attentif à ce que l'élève vit, ses joies comme ses peines, nous permet de mieux comprendre ce qu'il ressent.

  Ex. : Signifier à l'élève que nous comprenons son retard, compte tenu de l'événement particulier qu'il vient de vivre.

ÊTRE OUVERT AUX CHANGEMENTS - Accepter de modifier le déroulement d'une activité quelconque pour répondre aux besoins du moment présent.

Ex. : Prendre une partie de son cours pour permettre aux élèves de discuter d'un incident qui s'est passé plus tôt.

TENIR COMPTE DES DIFFÉRENCES DE VALEURS - Accepter que l'élève puisse s'affirmer, faire sa place et véhiculer des idées différentes.

Ex. : Consentir à ce que les élèves aient des tenues vestimentaires différentes des nôtres.

ÊTRE CAPABLE DE FAIRE DES COMPROMIS - Accepter, si nécessaire, une solution différente de celle envisagée.

Ex. : Permettre que la fête scolaire se déroule à un autre moment que celui prévu.

RESPECTER L'ÉLÈVE TOUT EN SE RESPECTANT SOI-MÊME - Accorder à l'élève le même respect que celui que nous exigeons envers nous.

Ex. : Attendre que l'élève interrompe sa lecture pour engager une conversation.

QUAND TU AURAS TERMINÉ TA PAGE, J'AURAI QUELQUE CHOSE À TE PROPOSER. SI ÇA T'INTÉRESSE.
TOUT SUR LES ARMES NUCLÉAIRES
COMMENT PROTÉGER NOTRE ENVIRONNEMENT

BEST COPY AVAILABLE

ACCEPTER DE NE PAS TOUT SAVOIR SUR L'ÉLÈVE

- Reconnaître que l'élève n'a pas à nous dire tout ce qui lui arrive.

Ex. : Le jeune qui vit une peine d'amour n'a pas à raconter à l'enseignant ce qu'il vit, s'il ne veut pas.

AVOIR CONFIANCE DANS L'ÉDUCATION DONNÉE PAR LES PARENTS ET L'ÉCOLE

- Se rappeler que le jeune affirme sa personnalité en s'opposant, en rejetant nos valeurs, mais que l'éducation reçue demeure un acquis.

Ex. : L'élève qui manque totalement de respect à un autre et qui, après coup, de son propre chef, s'excuse.

CHOISIR LE BON MOMENT ET L'ENDROIT APPROPRIÉ

- S'assurer que nous avons assez de temps devant nous pour parler à un jeune sans être interrompus.
- Être dans un lieu où l'élève peut parler sans gêne.
- Prendre en considération la disponibilité de l'élève.

EH ! JUSTINE SERAIS-TU DISPONIBLE POUR QU'ON SE RENCONTRE CETTE SEMAINE À MON BUREAU ?
OUI, BIEN SÛR, MERCREDI 11 H ÇA VOUS CONVIENDRAIT ?

AMENER L'ÉLÈVE À S'EXPRIMER

- Poser une question et lui laisser le temps de réfléchir et d'y répondre.
- Permettre des moments de silence, de réflexion.
- Susciter l'expression de ce que l'élève ressent ou pense en verbalisant à l'occasion ce que nous croyons qu'il est en train de vivre.

UTILISER LA PROXIMITÉ PHYSIQUE

- Manifester par un geste quelconque notre satisfaction et notre affection est une autre façon de communiquer qui peut s'avérer aussi efficace dans certaines situations.

ÉCHANGER DES IDÉES PLUTÔT QU'ARGUMENTER

- Permettre à l'élève de s'exprimer en lui laissant le temps.
- Se préoccuper de ce qu'il dit et ressent.
- L'écouter plutôt que préparer sa réplique.
- Ne pas chercher à le convaincre.

S'ASSURER D'UNE COMPRÉHENSION MUTUELLE

- S'assurer que l'élève a bien compris et que nous avons nous-même bien saisi ce qu'il désirait nous dire.

ÉVITER CERTAINES ATTITUDES

- Trop parler.
- Faire la morale.
- Critiquer ou blâmer.
- Jouer au policier.

COMPRENDRE CE QUE LE COMPORTEMENT DE L'ÉLÈVE PROVOQUE EN NOUS

- Reconnaître et exprimer ce que nous ressentons devant l'attitude et le comportement du jeune.

REVENIR SUR UNE SITUATION DE CONFLIT

- Rediscuter d'une situation conflictuelle afin de rétablir le contact et d'éviter que le problème ne s'aggrave.

GARDER LE «CONTACT»

- Se préoccuper de conserver une relation avec l'élève, indépendamment de ce qui peut survenir comme problème.

BEST COPY AVAILABLE

4.1.6 L'observation

Un document récent du ministère de l'Éducation mentionne que :

> «Pour intervenir efficacement auprès d'enfants qui présentent des troubles du comportement, il est important non seulement d'être informé, mais aussi de posséder des outils et de bien savoir les utiliser. L'observation systématique est un des outils mis à la disposition des enseignants et enseignantes. Son application simple dans la classe est non seulement possible, mais aussi souhaitable et souhaitée dans un contexte où les enseignants et enseignantes sont de plus en plus invités à participer avec les professionnels non enseignants à la mise au point et à l'application de plans d'intervention[10].»

Le tableau 9 expose les buts de l'observation, ses étapes et les diverses méthodes pouvant être utilisées à cette fin.

10. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *École et comportement : l'observation systématique du comportement*, Québec, 1992.

TABLEAU 9

L'observation systématique du comportement	
LES BUTS	**1** Objectiver le jugement. **2** Donner des pistes pour l'intervention. **3** Préciser une demande de services adaptés. **4** Évaluer l'intervention.
LES ÉTAPES PRÉLIMINAIRES	**1** Définir le comportement de façon rationnelle : observable et mesurable. **2** - Reconnaître ce qui précède immédiatement un comportement (les antécédents) et ce qui le suit (les conséquences). - Saisir les éléments contextuels qui aident à mieux comprendre l'apparition et le maintien d'un comportement.
LES MÉTHODES D'OBSERVATION	
1 L'observation continue	- Déterminer une période d'observation et enregistrer toutes les apparitions du comportement cible au cours de cette période. Différents aspects peuvent être mesurés : la fréquence, la durée et l'intensité.
2 L'observation par échantillon de temps	- Observer brièvement un comportement à des moments précis.
3 L'observation par intervalles	- Enregistrer, le cas échéant, l'apparition d'un comportement pendant une période de temps divisée en intervalles égaux.
4 L'auto-observation	- L'élève enregistre lui-même, sur une grille, la fréquence ou la durée d'un comportement précis.

4.1.7 L'établissement d'objectifs

Lorsque nous intervenons auprès d'un élève, bien déterminer un objectif est essentiel pour une intervention efficace et préventive. Nous devons définir clairement avec le jeune les buts visés par notre action. Pour favoriser au maximum l'atteinte de l'objectif, il est important qu'il soit à court terme et qu'il respecte les critères présentés dans le tableau 10.

TABLEAU 10

LES CRITÈRES POUR LA DÉFINITION D'UN OBJECTIF

L'objectif choisi doit être :

1 Désiré par l'élève

L'objectif doit être quelque chose dont l'élève souhaite la réalisation.

2 Concevable

L'élève doit comprendre parfaitement ce qu'on attend de lui.

BEST COPY AVAILABLE

3 Réalisable

L'élève doit croire qu'il peut atteindre l'objectif visé.

4 Accessible

En tenant compte des capacités de l'élève, ainsi que du contexte dans lequel il est, l'enseignant sait que l'objectif visé peut être atteint.

5 Précis

L'objectif doit être formulé de façon à ne laisser aucune incertitude. L'élève doit savoir exactement ce qu'il a à faire.

6 Mesurable, quantifiable ou observable

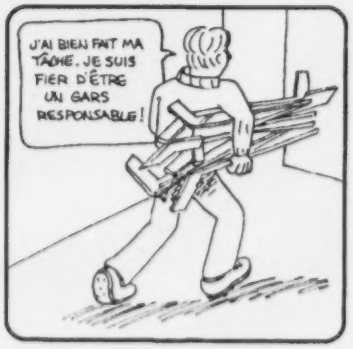
L'élève doit pouvoir déterminer objectivement si oui ou non il progresse ou s'il a atteint l'objectif visé.

7 Contrôlable par l'élève lui-même

Les facteurs qui influent sur la réalisation de l'objectif doivent être sous le contrôle de l'élève.

8 Stimulant pour l'élève

L'objectif en lui-même doit inciter ou encourager l'adolescent à progresser dans son cheminement, lui offrir un défi.



4.1.8 La relation d'aide

Aider, c'est mettre des ressources complémentaires à la disposition d'une personne pour lui permettre de progresser dans sa démarche personnelle et de résoudre, le cas échéant, certaines difficultés.

Le tableau 11 présente une brève description des motifs pour lesquels une relation d'aide peut être initiée, les objectifs poursuivis de même que les ressources complémentaires.

BEST COPY AVAILABLE

TABLEAU 11

La relation d'aide	
MOTIFS	- Raisons extérieures : les événements perturbants qui surviennent dans l'entourage immédiat du sujet, mais indépendamment de celui-ci. Par exemple, le divorce des parents, la maladie d'une personne aimée. - Raisons intérieures : les événements liés au sujet lui-même (conflits personnels ou interpersonnels) et des indices telles la fatigue, l'insomnie, la tension.
OBJECTIFS	**1** Aider quelqu'un à passer à travers un moment difficile (ex. : le divorce de ses parents). **2** Aider quelqu'un à améliorer son attitude personnelle (ex. : cesser de s'effacer et prendre davantage de place ou, au contraire, cesser de dominer et apprendre à tenir compte des autres). **3** Aider quelqu'un à se mettre à l'écoute de ce qu'il est comme personne pour mieux orienter ses choix (ex. : tenir compte de ses goûts personnels).
RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES	**1** Ressources physiques ou matérielles : Aider un élève à payer ses frais de scolarité, à s'installer à l'école, à faire le ménage de son casier, à transporter ses effets scolaires, etc. **2** Ressources adaptées : Recevoir d'un enseignant ou d'un orthopédagogue des explications supplémentaires, se faire assister par l'infirmière dans une démarche médicale. **3** Ressources d'ordre relationnel : Ressources mises à la disposition de la personne aidée qui consistent dans les aptitudes de la personne qui aide à créer une relation qui facilite l'exploration du problème et de sa solution.

Pour établir une relation d'aide signifiante avec un élève, deux attitudes éducatives sont à privilégier : le «faire avec» et la «relation positive».

Le **«faire avec»** signifie **vivre avec le jeune un maximum de moments privilégiés et d'activités.** L'élève perçoit, voit comment l'adulte fait et pas seulement ce qu'il pense. L'attitude et l'exemple sont donc très importants.

L'établissement d'une **«relation positive»** entre l'agent d'éducation et l'élève est fondamental. Cependant, un certain nombre d'éléments doivent être présents pour créer cette relation : l'affection, la sympathie, l'intérêt, le respect, le plaisir, l'humour, des activités régulières, l'affabilité, une présence auprès de l'élève, la souplesse et la participation à la prise de décision.

Toujours dans l'optique de favoriser une relation d'aide signifiante entre l'adulte et l'élève, le tableau 12 présente des habiletés utiles pour établir le contact.

TABLEAU 12

Les habiletés utiles à une relation d'aide

1 Savoir amorcer une conversation

- saluer, sourire;
- se présenter.

BEST COPY AVAILABLE

2 Écouter attentivement et activement par

- le contact des yeux;
- l'approbation;
- l'expression;
- la conversation qui s'établit entre les deux personnes.

3 Porter attention à ce que dit et fait la personne

- émettre des commentaires;
- observer les messages non verbaux;
- s'intéresser à la discussion en y participant de façon active.

4 Savoir poser une question

- **ouverte :** «Comment vas-tu?»
  «Es-tu en forme?»

- **orientée :** «Ta grippe est-elle finie?»
  «As-tu recommencé à travailler?»

Participer à l'échange d'information de façon active.

5 Être capable de résumer la conversation

- bien faire ressortir les éléments importants d'une rencontre avec un jeune;

- synthétiser et s'assurer d'une bonne compréhension mutuelle.

BEST COPY AVAILABLE

4.2 Les mesures spécialisées

Nous poursuivons ce quatrième chapitre avec des interventions plus spécialisées. On les utilise principalement aux étapes 3, 4 et 5 du modèle en paliers de l'Iowa et elles font souvent suite à une demande de services éducatifs adaptés. Elles ont comme but principal de corriger et d'améliorer des attitudes et des comportements jugés inadéquats.

4.2.1 L'interaction éducative

Pour vivre des réussites dans ses interventions auprès d'élèves présentant des troubles du comportement, une interaction positive doit se créer entre le jeune et la personne qui l'aide. Cette interaction a trait à l'influence positive réciproque qui s'établit entre l'élève et l'adulte qui intervient. Il est important d'en rappeler certaines composantes.

Expression d'affection :

manifester une attention particulière à l'élève, lui démontrer de l'intérêt.

BONJOUR JEREMY JE SUIS HEUREUSE DE TE VOIR, TON TRAVAIL AVANCE TRÈS VITE.
BONJOUR, IL NE ME RESTE QUE QUELQUES HEURES ET CE SERA FINI.

Compliment pour le travail accompli :

signifier à l'élève que nous reconnaissons ses forces et remarquons ses qualités.

BEST COPY AVAILABLE

Description du comportement inapproprié :

expliquer à l'élève le comportement inadéquat que nous avons observé.

Description du comportement attendu :

décrire à l'élève l'attitude, le comportement que nous souhaitons lui voir adopter.

Explication rationnelle du comportement approprié :

exposer à l'élève les motifs qui sous-tendent notre demande.

Description des conséquences immédiates :

expliquer à l'élève toutes les conséquences positives ou négatives rattachées aux comportements adéquat et inadéquat.

BEST COPY AVAILABLE

Vérification de la compréhension du jeune :

s'assurer que l'élève a bien compris toutes les explications que nous lui avons données.

Pratique du comportement approprié par l'adolescent :

offrir à l'élève l'occasion d'exécuter devant nous le comportement attendu.

Rétroaction de l'enseignant vis-a-vis de l'élève :

donner à l'élève une appréciation, lui signifier notre satisfaction.

Approbation :

féliciter l'élève, lui manifester de l'affection et de l'attention.

BEST COPY AVAILABLE

En somme, le principe de base d'une interaction éducative est de décortiquer chacune des étapes de notre intervention auprès de l'élève. Cette démarche en dix étapes incite l'enseignant à prendre le temps d'encourager l'élève, de lui expliquer autant le comportement inapproprié que celui attendu et, finalement, de s'assurer d'une bonne compréhension mutuelle.

4.2.2 La thérapie de la réalité

La thérapie de la réalité repose sur deux besoins essentiels : **aimer et être aimé, s'estimer soi-même et être estimé d'autrui**. L'incapacité de satisfaire ces deux besoins se manifeste très souvent par un comportement inapproprié aux situations. La thérapie de la réalité propose à l'agent qui intervient auprès de l'élève différentes étapes pour aider ce dernier à adopter un meilleur comportement et ainsi lui permettre d'acquérir la capacité de satisfaire ses besoins d'amour et d'estime.

Étape 1 LA CRÉATION D'UN LIEN

Cette première étape est la base sur laquelle repose la thérapie de la réalité et elle est essentielle. Elle consiste à établir avec l'élève un lien signifiant qui peut être créé en faisant des activités avec le jeune, en cherchant ses forces, ses habiletés, ses talents. L'agent peut également lui démontrer son intérêt en voulant connaître ses buts.

«Qu'est-ce que tu veux faire plus tard?»
«Qu'est-ce que cela va te donner?»

Le jeune, se sentant accueilli par une personne chaleureuse, qui s'intéresse à lui et qui est soucieuse de l'aider par tous les moyens dont elle dispose, peut par la suite réfléchir plus facilement sur ses comportements et accepter d'être aidé dans sa démarche.

BEST COPY AVAILABLE

Étape 2 LA CENTRATION : LE COMPORTEMENT DE L'ÉLÈVE

Au cours d'une situation qui pose problème, l'agent se concentre sur le comportement actuel de l'élève, c'est-à-dire sur ce qu'il a fait de tangible et qui est le plus facile et possible de modifier.

«Qu'es-tu en train de faire?»
«Qu'est-ce que tu as fait?»

L'émotion n'est pas niée, mais elle est décrite comme étant issue du comportement.

Étape 3 L'AUTO-ÉVALUATION

Une fois que l'élève a dit ce qu'il a fait, l'agent lui demande d'évaluer son propre comportement.

«Est-ce que cela est un comportement responsable?»
«Est-ce que ça t'aide?»

Il est essentiel que l'élève porte un jugement de valeur sur son comportement afin qu'il reconnaisse que le comportement qu'il a choisi ne l'aide pas ou est incorrect. Cette autocritique n'a pas comme but d'être destructrice et négative, mais elle aboutit plutôt à une reconnaissance honnête de la situation.

Étape 4 LE CHOIX D'UN COMPORTEMENT SATISFAISANT OU UN PLAN POUR MIEUX FAIRE

Cette étape consiste à établir un plan pour faire mieux.

«Que pourrais-tu faire pour éviter cette réaction de l'enseignant si jamais une situation semblable se répétait?»

Les jeunes ont souvent de très bonnes idées... Une fois le plan établi, il est recommandé de le faire répéter au jeune afin qu'il l'intériorise.

Étape 5 L'ENGAGEMENT

L'élève s'engage auprès de l'agent à faire l'essai du nouveau comportement choisi. L'agent s'assure que l'engagement pris par l'élève dépend de lui, est raisonnable et réalisable. Au début, le comportement sera plutôt limité, toujours très précis et n'augmentera que petit à petit.

BEST COPY AVAILABLE

Étape 6 LE RENFORCEMENT SANS EXCUSE

Si l'élève a réussi l'essai de son nouveau comportement, il faut utiliser le renforcement pour lui signifier sa capacité à changer et l'encourager à le faire.

«Je suis content que tu aies accompli ton engagement.»
«Bravo! tu as respecté ton plan.»

S'il n'a pas réussi, l'agent n'a pas à demander pourquoi, parce qu'il ouvrirait la porte aux excuses et qu'il ne doit pas en accepter. Il précise qu'il faut refaire un meilleur plan ou reprendre celui qu'on avait essayé. (Retour aux étapes 4 et 5.)

Étape 7 LES CONSÉQUENCES NATURELLES

L'agent laisse l'élève subir les conséquences rattachées à son comportement inadéquat. Ces conséquences devraient être connues d'avance. L'agent n'a donc pas à punir l'élève, à le blâmer, à le critiquer ou à lui faire des reproches (ce qui pourrait détruire le lien). Il peut insister sur l'objectif d'acquérir un comportement adéquat, utile non seulement pour l'instant présent mais pour l'avenir.

Étape 8 LA PERSÉVÉRANCE

Cette dernière étape concerne l'agent. Il doit persévérer dans l'aide qu'il apporte aux élèves, malgré toutes les difficultés rencontrées. Il doit essayer de nouveau, sans jamais abandonner, en rejetant les comportements inappropriés du jeune, mais en continuant de l'accepter pour ce qu'il est.

4.2.3 Les techniques d'intervention de Redl et Wineman

Intervenir auprès d'un élève qui présente des problèmes de conduite et des difficultés du comportement nécessite une bonne connaissance de divers types d'intervention. Il est essentiel, si nous désirons être efficaces, de s'appuyer sur certains modèles. Il demeure, comme le signale Gendreau, qu'on «doit connaître les techniques, non pas pour se cacher derrière elles, mais bien pour les introduire dans un contexte d'être, comme des moyens pouvant mettre en relation le jeune avec lui-même, avec les autres, avec la réalité extérieure et avec la personne de l'éducateur[11]».

De plus, comme le mentionnent Redl et Wineman, «aucune des notions présentées ici ne prétend constituer une découverte. Presque tous ceux qui ont travaillé avec des enfants les ont utilisées. C'est leur utilisation consciente et précise que nous voulons souligner[12]». Les techniques d'intervention proposées par ces auteurs sont les suivantes :

L'ignorance intentionnelle	Il s'agit d'ignorer volontairement le comportement inadéquat et d'accorder l'attention à ceux qui sont adéquats. Très souvent, dans des situations de provocation ou de négativisme, ignorer le comportement permet d'empêcher qu'il prenne de l'ampleur.
L'intervention par un signe quelconque	Une simple manifestation de désapprobation par un geste peut suffire à rappeler un élève à l'ordre. Cette intervention se révèle efficace si elle est utilisée au tout début d'un comportement qui pourrait entraîner la désorganisation du jeune.

11. G. GENDREAU. *L'intervention psychoéducative*, Paris, Éditions Fleurus, 1978, p. 55.

12. F. REDL et D. WINEMAN. *L'enfant agressif : méthodes et rééducation*, Paris, Éditions Fleurus, 1964, tome 2, p. 146.

La proximité et le contrôle par le toucher

La proximité et le contrôle par le toucher permettent souvent à l'élève de mettre fin à un comportement inadéquat. Ce moyen est utile lorsque l'intervention verbale ne donne pas de résultat.

La participation émotive de l'adulte aux activités de l'élève

C'est quand l'adulte participe émotivement à ce qui intéresse les jeunes, à ce qui les fascine, à ce qui est nouveau ou à ce qui les rend heureux. Il manifeste ainsi son intérêt pour leurs activités ou le travail qu'ils accomplissent.

La manifestation d'affection permettant à l'élève de garder le contrôle dans des moments d'anxiété

L'élève qui devient provocant se calmera plus aisément si l'adulte ignore le côté agressif de son comportement et lui manifeste sa sympathie en l'aidant à résoudre ses difficultés. Cette attention particulière qui lui est portée lui signifie qu'on s'intéresse à lui.

L'atténuation de la tension par l'humour

L'humour permet souvent de faire sentir à l'élève que nous ne sommes pas ébranlés par ses manifestations agressives, et lui fournit ainsi le moyen de s'en sortir sans être humilié. Dans certaines circonstances, en utilisant l'humour, nous arrêtons l'adoption d'un comportement inadéquat ou nous dédramatisons la situation.

L'aide opportune

Pour les élèves qui réagissent fortement aux frustrations ou aux difficultés provenant de leur entourage, il est important de leur venir en aide avant que n'éclate la crise. Il s'agit de les aider par un geste concret dans la réalisation de leur travail.

L'interprétation comme intervention

Expliquer à l'élève une situation dont il a mal compris le sens ou les motivations qui le poussent à agir est un autre type d'intervention. L'interprétation ne vise pas à modifier profondément la situation, mais bien à diminuer la fréquence d'un comportement en faisant appel à des faits concrets et immédiats.

Le regroupement

Il est possible de changer un élève de groupe. Bien que ce changement puisse supprimer certaines difficultés, il a aussi sa part de désavantages. Il ne saurait être question de poser un tel geste sans en avoir exploré plusieurs autres.

La restructuration

La restructuration est l'une des techniques permettant d'éviter les difficultés. Elle consiste à délaisser une activité qui ne convient plus et à lui en substituer une qui répond mieux aux besoins immédiats des élèves.

L'appel direct

Les menaces, les punitions et les interdictions se révèlent souvent inefficaces. Il est plutôt souhaitable d'utiliser l'appel direct (instruction verbale) dès que nous percevons que l'élève a repris un peu de contrôle. Les plus fréquemment utilisés sont l'appel :

- à une relation personnelle;
- à une réalité physique;
- aux conséquences indésirables provenant d'un acte;
- aux réactions d'autrui;
- au sens des valeurs;
- à des schèmes de valeur collective;
- à l'amour propre;
- au jugement social;
- à l'éveil de l'attention aux réactions des amis;
- à la hiérarchie;
- à des considérations personnelles;
- à la fierté éprouvée pour une amélioration personnelle.

La restriction de l'espace et la limitation dans l'usage du matériel

Nous ne pouvons exiger d'un élève plus de contrôle qu'il ne lui est possible d'en exercer. Donc, il peut s'avérer important, occasionnellement, d'interdire ou de limiter l'accès à certains lieux ou l'utilisation de certains objets.

Le retrait de l'élève

Il faut quelquefois retirer un jeune de son groupe : lorsqu'il y a un danger physique, lorsque le groupe alimente la désorganisation de l'élève, lorsque l'élève a une influence néfaste sur le groupe, lorsque son amour-propre doit être sauvegardé, lorsqu'il faut sérieusement imposer des limites. Retirer un jeune de sa classe constitue l'ultime recours et ne doit être utilisé qu'avec beaucoup de précaution.

Si un élève est exclu du groupe, il ne doit pas être laissé seul. L'exclusion devrait être de courte durée, pour éviter que l'élève interprète cette mesure comme étant un rejet ou un abandon. C'est le comportement qui est rejeté et non la personne elle-même. Le retrait de l'élève du groupe ou d'une activité doit toujours être suivi d'un retour sur la situation.

La contrainte physique

Cette intervention, qui est généralement un arrêt d'agir, consiste à maintenir l'élève physiquement pour l'emmener hors du lieu dangereux ou pour l'empêcher de commettre des actes nuisibles pour lui-même ou pour les autres. Il ne faut surtout pas confondre la contrainte physique et le châtiment corporel. Il ne s'agit pas d'une punition, mais bien d'une mesure d'aide. La contrainte physique est une intervention de dernière instance.

La permission et l'interdiction officielle

Une permission accordée à un jeune peut désamorcer une provocation et assainir le climat d'une activité. L'interdiction officielle peut être utilisée lorsqu'une situation comporte des dangers méconnus de l'élève, lorsque celui-ci est sur le point d'aller plus loin qu'il ne le veut, ou lorsqu'il est urgent de l'arrêter et que des explications seraient trop longues à donner.

Les promesses et les récompenses

Il s'agit de promettre à l'élève ou à un groupe une récompense ou un privilège s'il atteint l'objectif fixé. Cette technique peut servir à arrêter ou à susciter une conduite. Elle doit être utilisée avec parcimonie et être interprétée adéquatement par l'élève.

Les punitions et les menaces

Habituellement, l'adulte cherche par ces moyens à amener l'élève à augmenter son contrôle de lui-même. Pour qu'ils soient efficaces, il faut que les conditions suivantes soient respectées : la punition doit être ressentie comme déplaisante, liée à la faute et être acceptée. Elle n'a souvent d'effet que si l'élève reconnaît sa responsabilité.

Ces techniques d'intervention constituent des moyens qui sont fréquemment utilisés par l'adulte. Pour qu'elles soient efficaces, il faut respecter certains principes : d'abord, bien observer la situation, décoder correctement les faits et comprendre l'ensemble du scénario qui se déroule; ensuite, utiliser une technique ou une combinaison de plusieurs techniques d'intervention avec lesquelles on est à l'aise; finalement, éviter l'affrontement et l'entêtement, et surtout accepter ses propres émotions lorsqu'on intervient auprès d'un jeune.

4.2.4 La résolution de conflits

Tout individu, adulte, adolescent ou enfant, peut se trouver en situation de conflit. Pour les jeunes, particulièrement à la période de l'adolescence, nous observons plusieurs situations conflictuelles relativement aux valeurs, à leurs besoins et aux buts prônés par l'école.

Objectif de la résolution de conflits

L'objectif de la technique de la résolution de conflits est que l'élève puisse devenir apte à résoudre divers problèmes d'interaction qu'il vit avec un ou des éléments de son environnement. Le jeune qui parvient à résoudre lui-même un problème devient apte à généraliser cet apprentissage et à s'en servir dans d'autres situations.

Méthode à privilégier

L'affirmation et la coopération.

Pour résoudre un conflit, il est nécessaire que l'agent amène l'élève à dégager les différents aspects de la situation qui pose un problème :

- les personnes et les objets en cause;
- le rôle joué par les diverses personnes;
- les conséquences liées à la situation;
- l'exploration des divers scénarios possibles pour corriger la situation;
- l'examen des avantages et des inconvénients des différentes solutions;
- le choix de la meilleure façon de résoudre le problème.

L'affirmation et la coopération privilégient que chaque personne manifeste ses besoins et prenne en considération ceux des autres. Ensemble, ils trouvent une solution où chacun obtient satisfaction. Le conflit se règle si la solution adoptée tient compte des besoins qui ont été décelés.

À court comme à long terme, cette approche de la résolution de conflits est doublement efficace, car elle permet non seulement de trouver une solution acceptable pour les parties, mais aussi de consolider la relation par une expérience mutuellement satisfaisante.

Ce qu'il faut éviter : Différentes réactions telles celles-ci :

- la violence verbale;
- la violence physique;
- la fuite;
- le repli sur soi;
- la soumission;
- l'ingérence de personnes qui sont en dehors du conflit.

Il existe deux autres méthodes de résolution de conflits :

- la méthode agression-agression par laquelle on tente d'imposer sa volonté à l'autre. Comme personne ne veut céder, le conflit persiste et la situation peut s'aggraver;

- la méthode agression-soumission par laquelle on impose sa volonté à l'autre qui finit par céder. L'un obtient ce qu'il désire et l'autre pas. Le conflit se règle en surface, mais l'une des deux personnes le fait à contrecoeur.

L'utilisation de ces deux méthodes est évidemment peu recommandée, car l'une comme l'autre ne règle pas la situation conflictuelle.

4.2.5 La modification du comportement

La modification du comportement est une approche par laquelle on vise à changer un comportement en modifiant l'environnement où il se produit.

1 Le comportement peut être changé si l'on en modifie les antécédents ou les conséquences.

2 La modification du comportement porte sur les comportements qui peuvent être observés et mesurés.

Les techniques de modification du comportement aident à motiver les élèves et à les guider vers l'autodiscipline. Trois d'entre elles sont souvent utilisées avec les adolescents (tableau 13).

TABLEAU 13

Les techniques de modification du comportement	
1 L'attention sélective	**A** C'est la première technique à essayer car c'est la plus simple. Il s'agit : a) de cerner le comportement déviant; b) d'ignorer le comportement non approprié; c) de renforcer immédiatement, en lui portant attention, le comportement adéquat ou toute action se rapprochant du comportement désiré (technique du façonnement). On peut également renforcer le comportement adéquat lorsqu'il est fait par les autres (technique du modelage). **B** Mise en garde : a) il faut que l'attention de l'enseignant soit un élément important pour l'élève; b) au début de l'intervention, il peut y avoir une augmentation du comportement déviant.
2 Le système de récompenses	**A** Trois règles à respecter : a) tenir compte des actions et non des sentiments; b) appliquer ce système à des actions précises; c) espacer les récompenses à mesure que le comportement s'améliore. **B** Trois listes de comportements à établir : a) ceux que vous approuvez et que vous voulez voir conserver; b) ceux dont vous voulez voir diminuer la fréquence ou l'intensité; c) ceux dont vous voulez augmenter la fréquence ou l'intensité. **C** Trois sortes de renforçateurs positifs : a) les renforçateurs sociaux; b) les renforçateurs par l'emploi d'activités; c) les renforçateurs tangibles. Dresser une liste de gens, d'endroits, de choses et d'activités qui peuvent représenter une récompense positive pour l'élève peut aider.

3 Le système de contrat	**A** Cinq étapes à respecter : a) définir le problème et préciser le comportement souhaité; b) concevoir une fiche pour la collecte des données; c) déterminer les renforçateurs positifs et leur utilisation; d) prévoir une révision hebdomadaire et une évaluation des progrès de l'élève; e) faire signer toutes les personnes en cause. **B** Six points à retenir : a) l'élève choisit ses renforçateurs; b) ces renforçateurs doivent être acceptés par toutes les personnes en cause; c) les objectifs du contrat doivent être réalistes et le comportement désiré doit être accessible; d) les engagements doivent être respectés; e) le contrat doit être réévalué à intervalles réguliers; f) à l'occasion, les parents peuvent participer et donner les renforçateurs.

En somme, la modification de comportement a comme objectif de remplacer ou de réduire la fréquence et l'intensité des comportements inacceptables. Elle vise également à amener le jeune à prendre conscience de ses attitudes et de ses comportements inadéquats et ainsi l'aider à adopter de nouvelles conduites.

La section 4.2.6, qui aborde la question de la rétroaction et du renforcement, vient préciser davantage l'utilisation des différents types de renforçateurs pour modifier certains comportements ou favoriser l'apprentissage de nouvelles conduites.

4.2.6 La rétroaction et le renforcement

Souvent, pour encourager un comportement approprié chez l'élève ou décourager une attitude inadéquate, il faut pouvoir lui signifier notre approbation ou notre

désapprobation. L'élève doit connaître notre perception de ses comportements, savoir si nous sommes d'accord ou non avec sa façon d'agir. Certains critères sont à respecter dans notre façon de manifester nos réactions à l'élève . Nos commentaires doivent :

1 Porter sur le travail, les comportements ou les accomplissements plutôt que sur la personne.

2 Être fondés sur des observations plutôt que sur des inférences ou des interprétations.

3 Être descriptifs plutôt qu'évaluatifs.

4 Se situer dans une continuité.

5 Avoir trait à un comportement décelé dans une situation particulière.

6 Être donnés dans une perspective de partage d'information et d'ouverture, et non dans le but de donner des conseils.

7 Permettre l'exploration de diverses voies de solutions plutôt que de proposer des réponses toutes faites.

8 Être émis en fonction de leur utilité pour la personne qui les reçoit et non simplement pour permettre d'exprimer notre agressivité.

9 Tenir compte de la quantité de commentaires que la personne est en mesure d'assimiler et d'utiliser.

10 Être donnés à un moment approprié et, si possible, sur-le-champ.

La rétroaction, ou «feed-back», s'actualise, entre autres, par les renforçateurs que nous donnons à l'élève. Il existe trois catégories de renforçateurs : sociaux, tangibles et intrinsèques. Les renforçateurs ont pour fonction d'encourager le maintien ou l'adoption d'un comportement jugé satisfaisant ou adéquat, et ce, tant sur le plan comportemental que scolaire. Il est à souligner qu'en psychologie, le renforcement est le processus, et le renforçateur, l'objet ou la conséquence qui suit un comportement.

TABLEAU 14

Les trois catégories de renforçateurs	
1 Les renforçateurs sociaux	- félicitations, approbations et gestes d'affection ou d'attention; - messages verbaux : «*Bravo!*» «*Formidable!*» «*Continue!*». - messages non verbaux : sourire, clin d'oeil complice, geste amical; - messages stimulants venant de toute autre personne; - mots ou gestes d'approbation qui suivent immédiatement un comportement adéquat.
2 Les renforçateurs tangibles	- articles que l'on peut regarder, manger, sentir, toucher ou avec lesquels on peut jouer; - objets tels «jetons», argent, nourriture, récompenses, certificats, etc. N.B. Un renforçateur social doit toujours être associé à un renforçateur tangible.
3 Les renforçateurs intrinsèques	- bien-être que l'on peut obtenir de l'activité elle-même; - satisfaction d'avoir bien accompli une tâche; - valorisation ressentie à la suite d'un certain succès.

Il existe des conditions pour qu'un renforçateur soit efficace. La personne qui le donne doit :

- utiliser des formulations claires, concises et précises;
- être vraie et convaincante pour que l'élève sente que ce qui est dit ou remis l'est de façon sincère et sentie;
- être constante, conserver la même consigne, la même exigence pour une situation donnée ainsi qu'une certaine régularité dans ses réactions par rapport à un comportement donné;
- adapter ou choisir le renforçateur de façon qu'il soit approprié à la personne et à la situation;
- varier les renforçateurs qu'elle utilise afin d'éviter que l'élève ne s'en lasse.

CHAPITRE V

LA CONCERTATION ET LE PLAN DE SERVICES

Les interventions auprès des élèves qui présentent des troubles du comportement doivent être réalisées en concertation et en collaboration avec l'ensemble des personnes en cause. Dans ce dernier chapitre, nous abordons les motifs pour lesquels il y a concertation. Ensuite, nous présentons le plan de services et le processus qui conduit à sa réalisation.

5.1 La concertation

Depuis quelques années, nous entendons beaucoup parler de concertation, une méthode visant un consensus des participants sur les étapes nécessaires à l'atteinte d'objectifs communs pour aider un jeune. La concertation constitue un outil qui permet de réagir plus efficacement à la multiplication des problèmes chez les jeunes, à l'isolement des agents dans leurs actions, et à un partage des responsabilités. L'objectif est de se doter d'un mécanisme qui permettra des interventions adéquates et complémentaires entre les différentes personnes qui interviennent auprès d'un élève. Il existe plusieurs raisons qui justifient la concertation :

- améliorer notre compréhension de la problématique et permettre de mieux cerner l'ensemble de la situation;
- effectuer une évaluation pertinente de la situation;
- favoriser une meilleure préparation des moyens à mettre en place pour intervenir efficacement;
- s'allier des gens qui nous soutiendront, qui collaboreront à l'ensemble de nos interventions auprès de l'élève;
- assurer une continuité dans nos interventions;
- permettre plus d'objectivité;
- offrir de meilleures chances de réussite.

5.2 Le plan de services

Pour les jeunes qui doivent recevoir des mesures d'aide dispensées à l'extérieur du réseau scolaire, le **plan de services** devient un moyen privilégié pour favoriser la concertation entre le personnel scolaire et celui des ressources extérieures en cause. Au tableau 15, vous trouverez la définition, les objectifs, les valeurs sous-jacentes, les principes directeurs de même que les critères d'organisation du plan de services.

TABLEAU 15

Le plan de services	
Définition	«Le plan de services est un mécanisme assurant la planification et la coordination des services et des ressources dans le but de satisfaire aux besoins de la personne en favorisant le développement de son autonomie et son intégration à la communauté[13]».
Objectifs	- Améliorer l'accessibilité, la complémentarité et la continuité des services. - Assurer des interventions cohérentes, complémentaires et centrées sur les besoins de la personne et de son environnement.
Valeurs sous-jacentes	- La reconnaissance du potentiel qu'a la personne pour satisfaire ses besoins; la personne et son parent dirigent leur vie selon leurs valeurs, leurs expériences et leurs ressources. - Le respect des droits et des responsabilités de la personne ou de l'autorité parentale; la personne est capable de prendre des décisions et s'engage dans la satisfaction de ses besoins. - La reconnaissance de la contribution du réseau naturel (famille, entourage, ressources communautaires) dans la satisfaction des besoins de la personne. - Le respect et l'intégration de la spécificité des différentes approches pour aider la personne : la pluridisciplinarité[14].

13. A. LAPOINTE. *Plan de services individualisé en milieu scolaire*, Montréal, Centre de consultation psychologique et éducationnelle, 1989.

14. COMITÉ INTERÉTABLISSEMENT. *Cadre conceptuel : le plan de services individualisé*, Québec, région du Bas-Saint-Laurent, 1989.

Principes directeurs	- La centration sur les besoins exprimés de la personne et évalués selon l'approche biopsychosociale. - L'utilisation du potentiel et des forces de la personne. - L'adhésion de la personne ou de son représentant au plan de services est requise, sauf dans des contextes juridiques particuliers. - Le respect du choix de la personne ou de son représentant d'adhérer aux moyens proposés dans le plan de services, sauf dans des contextes juridiques particuliers. - La participation de la personne ou de son représentant aux étapes de préparation et de mise en oeuvre du plan de services. - L'engagement du réseau naturel (famille, école, entourage et ressources communautaires). - La volonté des différents établissements, des organismes et du milieu de l'éducation de s'engager dans la réalisation du plan de services dans le respect de la mission de chacun.
Critères d'organisation	- Chaque personne est unique et a besoin d'une action individualisée. - Les services doivent être dynamiques, c'est-à-dire variés dans le temps, dans la forme et dans l'intensité afin de répondre aux besoins particuliers. - Les services offerts assurent la reprise de l'évolution du jeune par des apprentissages fondés sur son potentiel et sur celui de ses parents; de plus, ces services favorisent l'autonomie personnelle et sociale. - Le maintien dans le milieu familial naturel et dans le réseau scolaire ordinaire est favorisé, tout comme l'utilisation des ressources de la communauté. - Les services doivent être adéquats sur les plans scientifique, humain et social[15].

En dernier lieu, au tableau 16, nous vous exposons un exemple de préparation de plan de services.

15. J. MOREAU. *Processus d'élaboration d'un plan de services et des plans d'intervention*, Québec, 1987.

TABLEAU 16

La préparation d'un plan de services	
Évaluation préalable	- Il faut faire une évaluation préliminaire comportant les données utiles pour établir le profil des comportements de la personne, découvrir ses forces, ses besoins et permettre de valider la nécessité d'un plan de services. Cette évaluation comprend l'information sur les volets physiologique, psychologique, familial, scolaire, intellectuel et social.
La préparation du plan de services[16]	**1** Identité des participants : - Nommer les personnes qui participent à la préparation du plan de services individualisé (PSI). **2** Contexte particulier d'intervention : - Définir les particularités conditionnant la prestation des services. **3** Inventaire des forces et des besoins de la personne : - Clarifier la demande initiale de services et résumer schématiquement l'information recueillie (évaluations). **4** Détermination des résultats attendus, des objectifs : - Fixer des résultats communs, concrets et mesurables. **5** Choix des services et des ressources : - Repérer l'ensemble des actions et des interventions les plus propices à favoriser l'atteinte des résultats escomptés. - Relever les ressources familiales, communautaires et publiques. **6** Partage des responsabilités : - Désigner les responsables de la réalisation des actions. - Nommer une personne responsable de la coordination. **7** Échéancier et révision : - Fixer les dates et les modalités de révision permettant d'évaluer le degré de réalisation des objectifs et apporter, si nécessaire, les correctifs selon l'évaluation des besoins de la personne.

16. COMITÉ INTERÉTABLISSEMENT. *Op. cit.*

L'HISTOIRE D'ALEXANDRE

Tout au long de la lecture de ce guide d'intervention, vous avez sûrement essayé de visualiser l'actualisation de ces diverses notions. En guise de conclusion, nous vous présentons l'histoire d'un élève qui a certaines difficultés de comportement en se reportant schématiquement au contenu abordé dans les cinq chapitres de ce document.

L'HISTOIRE D'ALEXANDRE

CHAPITRE	NOTES	DONNÉES
PREMIER Les élèves du secondaire : l'adolescence	Le modèle en paliers de l'Iowa **Étape 1** Mises au point en classe ou au foyer	- Alexandre est un adolescent âgé de treize ans. Il est dans une classe ordinaire de 2e secondaire. - Ses activités préférées sont le hockey, le basket-ball et la bicyclette. Il aime bien se retrouver dans un groupe de jeunes et à ce propos ses parents trouvent qu'il est peu souvent à la maison. - Les relations familiales sont un peu difficiles. Alexandre considère ses parents comme étant «vieux jeu». Plusieurs discussions concernant les heures de rentrée, le ménage de sa chambre et sa tenue vestimentaire dégénèrent en conflits. - La direction de l'école a téléphoné aux parents pour les aviser de deux absences non motivées. Alexandre a avoué être allé se promener au parc avec ses amis. - Quelques interventions sont faites auprès d'Alexandre et des ententes sont prises (chapitre IV).
II Les élèves avec des troubles du comportement	Le modèle en paliers de l'Iowa **Étape 2** Activités préalables à la demande d'identification officielle	Les situations familiale et scolaire d'Alexandre se détériorent : - En classe, malgré des résultats scolaires convenables (moyenne générale de 70 p. 100), les enseignants mentionnent qu'Alexandre dérange continuellement, parle, fait rire les autres, rouspète, se permet d'être arrogant et impoli; - à plus d'une reprise, la direction de l'école l'a rencontré à la suite de batailles. Il semble très impulsif; - au cours d'activités sportives, Alexandre manifeste beaucoup d'agressivité verbale lorsqu'il perd; - à la maison, l'adolescent menace de fuguer, il dit ne plus supporter les règlements et les consignes. Il veut sa liberté. Les interventions auprès de l'élève se poursuivent, mais une demande de services éducatifs adaptés est formulée (chapitres III et IV).

L'HISTOIRE D'ALEXANDRE (suite)

CHAPITRE	NOTES	DONNÉES
III Une démarche d'intervention	Le modèle en paliers de l'Iowa **Étape 3** Étude du bien-fondé d'une demande d'adaptation des services éducatifs	Alexandre semble présenter des troubles du comportement. Une demande de services éducatifs adaptés est formulée. L'équipe procède à une évaluation précise de la situation du jeune (chapitres II et III). Divers moyens peuvent être utilisés pour réaliser cette évaluation : une analyse du milieu, des grilles d'observation, des entrevues, etc. Avant de procéder à une intervention plus spécialisée, on doit cibler le problème; est-il d'ordre scolaire, comportemental, psychologique, social ou physique? Tout au long du processus d'évaluation, le jeune et ses parents doivent être consultés et y participer activement.
IV Les types d'intervention	Le modèle en paliers de l'Iowa **Étape 4** Choix des services éducatifs **Étape 5** Mise en oeuvre et révision des interventions sélectionnées	Des services éducatifs sont proposés à Alexandre afin d'améliorer sa situation personnelle, familiale, scolaire et sociale. Divers types d'intervention sont mis en place par les agents d'éducation (parents, direction d'école, personnel enseignant et non enseignant (chapitre IV). Par exemple : . modification d'un comportement inadéquat (impolitesse); . résolution de conflits (comment ne pas choisir la bataille comme solution); . communication (discuter des heures de rentrée afin d'établir un compromis satisfaisant pour les deux parties). Un «plan d'intervention» est rédigé. Les diverses personnes en cause déterminent de façon concertée les besoins de l'élève, formulent les objectifs, choisissent des moyens, désignent les responsables de l'intervention, précisent les échéanciers, les critères d'évaluation et les dates de révision.
V La concertation et le plan de services	Le modèle en paliers de l'Iowa **Étape 4** Choix des services éducatifs **Étape 5** Mise en oeuvre et révision des interventions sélectionnées	Dans le cas d'Alexandre, une demande de services est aussi adressée au Centre de services sociaux. Il apparaît nécessaire d'offrir au milieu familial des interventions supplémentaires à celles de l'école. Un plan de services est mis en place afin d'améliorer l'accessibilité, la complémentarité et la continuité des services, en plus d'assurer des interventions cohérentes complémentaires et centrées sur les besoins d'Alexandre et de son environnement (chapitres IV et V).

BIBLIOGRAPHIE

CHAPITRE PREMIER

ARTAUD, G. *La crise d'identité de l'adulte*, Ottawa, Éditions de l'Université, 1979.

BÉLANGER, D., et S. BÉLANGER. *Le développement de la personne*, Montréal, Éditions HRW ltée, 1979. (Chapitre 9)

DOLTO, F. *La cause des adolescents*, Paris, Éditions Robert Laffont, 1988.

FARID, H. *Adolescents, parents, communications de couples : comment mieux comprendre*, Québec, Les Agences d'Arc inc., 1988.

HURLOCK, E. B. *La psychologie du développement*, Canada, Éditions McGrawHill, 1978, p. 152-205.

ORIGLIA D. et H. OUILLON. *L'adolescent*, Paris, Éditions ESF, 1975.

CHAPITRE II

COMITÉ RÉGIONAL EN ADAPTATION SCOLAIRE. *Procédure pour l'identification des élèves vivant une difficulté de mésadaptation socio-affective*, Québec, région de la Côte-Nord, 1988.

COMMISSION SCOLAIRE DE MATANE. *Étude sur les MSA*, Matane, 1988.

KAUFFMAN, J. W. *Characteristics of Behavior Disorders of Children and Youth*, 4e éd., Toronto, Merril Pu. Co., 1989.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *École et comportement : l'identification des élèves qui présentent des troubles du comportement et l'évaluation de leurs besoins*, Québec, 1992.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *École et comportement : l'observation systématique du comportement*, Québec, 1992.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La formation générale des jeunes : l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire*, Instruction 1992-1993.

WALKER, H., M. SEVERSON et H. HARING. *Standardized Screening and Identification of Behavior Disordered Pupils in the Elementary Age Range : Rationale, Procedures and Guidelines*, University of Oregon, Oregon Research Institute, University of Washington, 1987.

CHAPITRE III

ASSEMBLÉE NATIONALE DU QUÉBEC. *Loi sur l'instruction publique*, deuxième session, trente-troisième législature, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1988.

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL. *La signalisation continue à l'école : procédure et processus de résolution de problèmes par la rédaction d'un plan d'intervention personnalisé*, Montréal, 1981.

COUNCIL FOR CHILDREN WITH BEHAVIORAL DISORDERS. «Position Paper on Definition and Identification of Students with Behavioral Disorders», *Behavioral Disorders*, vol. XIII, n° 7, 1987.

COUNCIL FOR CHILDREN WITH BEHAVIORAL DISORDERS. «White Paper on Best Assessment Practices for Students with Behavioral Disorders : Accomodating to Cultural Diversity and Individual Differences», *Behavioral Disorders*, vol. XIV, n° 4, 1989.

CÔTÉ, R., W. PILON, C. DUFOUR et N. TREMBLAY. *Guide d'élaboration des plans de services et d'intervention*, G.R.E.D.P., 1988.

GLASSER, W. *Control Theory*, New York, Harper and Row, 1985.

GOUPIL, G. *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Québec, Gaëtan Morin éditeur, 1990.

JOBIN, M. *La signalisation continue*, Montréal, Commission des écoles catholiques, table de concertation des conseillers pédagogiques en adaptation scolaire, 1981.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention nécessaires aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Québec, 1991. (Document de travail)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *École et comportement : les troubles du comportement : état des connaissances et perspectives d'intervention*, Québec, 1992.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *École et comportement : l'identification des élèves qui présentent des troubles du comportement et l'évaluation de leurs besoins*, Québec, 1992.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés au secondaire. Bilan fonctionnel et plan d'action*, Québec, 1984.

MOREAU, J. *Processus d'élaboration d'un plan de services et des plans d'intervention*, Québec, 1987.

SIMARD, G. *Questionnaire d'observation des comportements personnels et sociaux de l'élève*, Montréal, Commission des écoles catholiques, 1985.

TABLE DE CONCERTATION DE LA PSYCHOÉDUCATION. *Dossier personnel de l'élève en psychoéducation*, Montréal, Commission des écoles catholiques, 1988.

TRUDEAU, H. et Y. LEGAULT. *Le plan d'intervention personnalisé*, Longueuil, Commission scolaire Jacques-Cartier, 1990.

WOOD, Frank H. et autres. *The Iowa Assessment Model in Behavioral Disorders : A Training Manual*, Des Moines, Iowa State Department of Public Instruction, 1985.

CHAPITRE IV

ARCHAMBAULT, J. et M. DOYON. *Du feed-back pour apprendre*, Montréal, Commission des écoles catholiques, 1986.

ARCHAMBAULT, J. et M. DOYON. *Éloge et approbation*, Montréal, Commission des écoles catholiques, 1986.

BEAUDOIN, J. et autres. *Inter-aide*, Warwick, Commission scolaire Des Chênes, 1991.

CENTRE FRANCO-ONTARIEN DES RESSOURCES PÉDAGOGIQUES. *Les troubles de comportement*, Ontario, 1987.

COMMISSION SCOLAIRE DES ILETS. *La communication parent-adolescent*, Québec.

CÔTÉ, R. et J. PLANTE. *Analyse et modification du comportement*, Montréal, Édition Beauchemin, 1979.

DUROCHER, N. *Politique relative à l'insertion en milieu scolaire de la clientèle du centre d'accueil et de réadaptation Habitat Soleil*, Montréal, Habitat Soleil, 1988.

GAGNÉ, P.-P. *L'hyperactivité : problématique et stratégie d'intervention*, Montréal, Conseil québécois pour l'enfance et la jeunesse, 1988.

GENDREAU, G. *L'intervention psychoéducative*, Paris, Éditions Fleurus, 1978.

GERVAIS, J. «Intervention psychoéducative, approche écologique et thérapie de la réalité», *Revue canadienne de psychoéducation*, Montréal, vol. X, n° 2, 1981.

GLASSER, W. *Control Theory*, New York, Harper and Row, 1985.

GOUPIL, G. *Observer en classe*, Brossard, Québec Behaviora, 1985.

HÉTU, J.-L. *La relation d'aide : éléments de base et guide de perfectionnement*, Québec, Édition Méridien, 1986.

LEMIEUX, C. *Étude des services offerts aux élèves mésadaptés socio-affectifs dans les milieux scolaires de niveau secondaire*, Montréal, Université du Québec, 1986. (Mémoire de maîtrise)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *École et comportement : l'observation systématique du comportement*, Québec, 1992.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Discipline : cycle intermédiaire et supérieur*, Ontario, Gouvernement de l'Ontario, 1986.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Le comportement*, Ontario, Gouvernement de l'Ontario, 1986.

OTIS, R., M. FOREST LINDEMAN et J. FORGET. *L'analyse et la modification du comportement en milieu scolaire*, Montréal, Commission des écoles catholiques, 1974.

REDL, F., et D. WINEMAN. *L'enfant agressif : méthodes et rééducation*, Paris, Éditions Fleurus, 1964, tome 2.

TOZZI, R., et J. LAURENDEAU. *Manuel pratique d'animation de groupe*, Montréal, Commission des écoles catholiques, Polyvalente Édouard-Montpetit, 1987.

WENER, A. *Les élèves de niveau secondaire en difficulté grave de comportement : caractéristiques, besoins et services appropriés*, Montréal, Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal, 1983.

CHAPITRE V

BRODEUR, C., et R. ROUSSEAU. *L'intervention de réseaux, une pratique nouvelle*, Montréal, Éditions France-Amérique, 1984.

CARON, A. *Recherche comparative sur les conditions de faisabilité de la concertation, principalement au niveau du secteur jeunesse*, Montréal, Centraide, 1985.

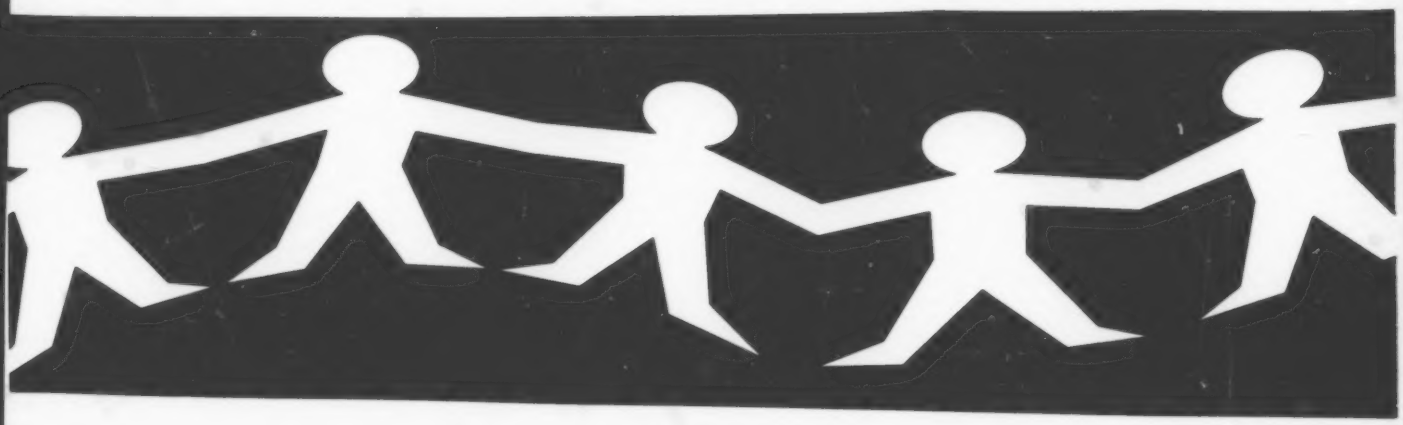
COMITÉ INTERÉTABLISSEMENT. *Cadre conceptuel : le plan de services individualisé*, Québec, région du Bas-Saint-Laurent, 1989.

CÔTÉ, R. et autres. *Guide d'élaboration des plans de services et d'intervention*, GREDP, 1988.

LAPOINTE, A. *Plan de services individualisé en milieu scolaire*, Montréal, Centre de consultation psychologique et éducationnelle, 1989.

MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX ET MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Entente entre le MSSS et le MEQ concernant les services éducatifs et de réadaptation à l'intention des personnes handicapées et mésadaptées socio-affectives*, Québec, 1989.

MOREAU, J. *Processus d'élaboration d'un plan de services et des plans d'intervention*, Québec, 1987.



Ministère
de l'Éducation

10-1585-03

BEST COPY AVAILABLE